

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

Katedra primární pedagogiky

**Diplomová práce**

**Možnosti uplatnění metod dramatické výchovy  
v projektovém vyučování**

Application of dramatics education to project based instruction

Magdaléna Cihelková

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání práce: 2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti uplatnění metod dramatické výchovy v projektovém vyučování potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. července 2018

Magdaléna Cihelková

**Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Radku Marušákovi, za cenné konzultace a odbornou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování této práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce na téma „Možnosti uplatnění metod dramatické výchovy v projektovém vyučování“ se zabývá různými strategiemi propojení dramatické výchovy a projektového vyučování, které vyhodnocuje z hlediska jejich přínosu pro žáka. Metody jsou předvedeny na třech praktických příkladech.

V teoretické části diplomové práce je vymezen pojem dramatická výchova, jsou definovány principy a cíle dramatické výchovy a klasifikovány metody, které používá. Dále jsou nastíněny možnosti využití jejích metod v jednotlivých vzdělávacích oblastech a v průřezových tématech školního vzdělávacího programu pro 1. stupeň základní školy. Diplomová práce se dále zabývá základní charakteristikou projektového vyučování a hledá různé možnosti propojení dramatického výchovy a projektového vyučování.

Praktická část je postavena na zásadách akčního učitelského výzkumu. Přináší podrobný popis plánu a samotné realizace tří projektů integrovaných do výuky v prostředí malotřídní školy, ve kterých jsou v různé míře uplatněny různé metody dramatické výchovy. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v reflexi realizovaných projektů a jsou dále analyzovány a vyhodnoceny z hlediska přínosu pro jeho účastníky. Výstupy projektů ukazují, že některé projekty by se bez zapojení prvků dramatické výchovy obešly, aniž by to mělo výrazný vliv na jejich výsledek a prožitek žáků, u jiných by se bez prvků dramatické výchovy nepodařilo stejného zaujetí žáků a spontánního vývoje projektu docílit.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dramatická výchova, metody dramatické výchovy, projektové vyučování, projekt, motivace, prožitek, primární vzdělávání

## **ABSTRACT**

The diploma thesis on the topic „Application of dramatics education to project based education“ is dedicated to various strategies towards interconnection of dramatics education and project based education, which are assessed in scope of benefits of these strategies for pupils. The methods are shown on three practical examples.

The theoretical part of the diploma thesis deals with the term dramatics education; it defines its principles and goals and classifies the methods it uses. Furthermore it describes possibilities of the methods and their use in individual education fields and in cross-sectional topics of the Framework Education Program for the First Section of Elementary Education. Then the diploma thesis discusses basic characteristics of project education and defines different possibilities how to interconnect dramatics education and project education.

The practical part is based on the principles of teachers‘ action research. It comes with a comprehensive description of three projects which were integrated into a low-class schools‘ education. Various methods of dramatics education were included in all different ways. The results of the research are summarized in the reflection of realized projects and they are further analysed and evaluated with respect to the beneficial aspects for pupils engaged. The outcomes of projects show that some of the projects could have been realized with no elements of dramatics education included and it would not affect the outcome and experience of pupils significantly. The other would suffer from lack of elements of dramatics education, as pupils would not be enthused the same way and the project would not develop in such a spontaneous way.

## **KEYWORDS**

dramatics education, dramatics education methods and techniques, project based education, project, primary education

## Obsah

Úvod.....	3
1. Dramatická výchova.....	5
1.1. Vymezení pojmu dramatická výchova .....	5
1.2. Principy dramatické výchovy .....	7
1.3. Cíle dramatické výchovy .....	10
1.4. Metody a techniky dramatické výchovy .....	11
2. Dramatická výchova ve škole .....	16
2.1. Dramatická výchova v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání .....	17
2.1.1. Dramatická výchova v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ.....	17
2.2. Možnosti zařazení dramatické výchovy ve školním vzdělávacím programu pro 1. stupeň základní školy.....	19
2.2.1. Využití metod dramatické výchovy v jednotlivých vzdělávacích oblastech ..	21
2.2.2. Využití metod dramatické výchovy v jednotlivých průřezových tématech ..	23
3. Projektové vyučování.....	27
3.1. Základní charakteristiky projektového vyučování .....	28
3.2. Výběr témat v tvorbě projektů.....	31
3.3. Typy projektů .....	32
3.4. Pozitiva a úskalí projektové výuky .....	34
4. Projektové vyučování a dramatická výchova.....	37
4.1. Osobnost učitele v projektové výuce vedené dramatickými metodami .....	39
5. Výzkum .....	42
6. Realizované projekty.....	44
6.1. Projekt Naše a vaše prázdniny.....	44

6.2. Projekt Naše cesta .....	62
6.3. Projekt Náš třídní kalendář .....	84
7. Vyhodnocení výzkumu .....	104
Závěr .....	114
Seznam použitých informačních zdrojů .....	116
Seznam příloh.....	

## Úvod

Mnozí učitelé se pokouší zodpovědět otázku, na kterou pravděpodobně neexistuje zcela jednoznačná odpověď: „Jakou vzdělávací strategii zvolit, aby byla má výuka co možná nejvíce efektivní?“.

Klíčovými oporami učitelů ve výchovně vzdělávacím procesu jsou zejména znalost a orientace v oboru, v možnostech volby určité cesty, znalosti jejích předností i rizik vzhledem k procesu učení, k žákům, ale i k samotnému pedagogovi, který ji volí.

Předpokladem individuálního rozvoje každého žáka, jeho kreativního, samostatného a kritického myšlení, je zejména motivující a efektivní výuka propojená se skutečným současným životem. Právě principy dramatické výchovy i projektového vyučování a jejich vzájemné propojení těmito požadavkům odpovídají. Zejména prostředí 1. stupně základní školy poskytuje ve svém edukačním procesu široký prostor pro využití dramatické výchovy i pro realizaci projektů nejrůznějšího charakteru.

Diplomová práce je zaměřena na možnosti propojení dramatické výchovy a projektového vyučování, respektive na míru využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování a jejich efektivní implementaci.

Cílem práce je zmapovat různé možnosti užití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování, ověřit v praxi, jakým způsobem lze tyto metody do projektového vyučování včlenit, a na základě vlastních zkušeností zjistit, zda jsou takto užití metody v projektovém vyučování přínosné pro žáka.

Práce je rozdělena do dvou částí; části teoretické, která je věnována především teoretickému ukotvení dramatické výchovy a projektového vyučování, a části praktické,



v rámci které bylo realizováno několik výzkumných projektů postavených na zásadách akčního výzkumu.

První kapitola je věnována vymezení pojmu dramatická výchova; uvádí její principy, cíle a metody, které používá. Následující druhá kapitola je zaměřena na postavení dramatické výchovy v současné škole a její ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Značná část této kapitoly se zabývá možnostmi zařazení dramatické výchovy do školního vzdělávacího programu pro 1. stupeň základní školy, dále pak nastiňuje možnosti využití jejich metod v jiných vzdělávacích oblastech a průřezových tématech kurikula.

Ve třetí kapitole jsou vymezeny základní charakteristiky projektového vyučování včetně objasnění základních pojmů projekt, projektová metoda, koncentrační jádro, stručně představuje jednotlivé fáze projektu. Dále je tato kapitola věnována výběru témat a dělení projektů na základě různých hledisek. Závěrem jsou vyhodnocena pozitiva i negativa projektové výuky. Možné propojení dramatické výchovy a projektového vyučování je nastíněno ve čtvrté kapitole, která shrnuje, co mají dramatická výchova a projektové vyučování společného a v čem si mohou být nápomocny, pokud dojde k jejich vzájemnému propojení v edukačním procesu. V závěru této kapitoly je vypracována charakteristika osobnosti učitele v projektové výuce vedené dramatickými metodami.

Praktická část práce je uvedena pátou kapitolou, ve které jsou specifikovány cíle provedeného výzkumu a použitá metodologie. V šesté kapitole jsou již popsány jednotlivé realizace tří do výuky integrovaných projektů, ve kterých jsou v různé míře uplatněny metody dramatické výchovy. Výsledky a vyhodnocení tohoto výzkumu jsou reflektovány v kapitole sedmé.

## Teoretická část

### 1. Dramatická výchova

Vznik dramatické výchovy je přisuzován americké pedagožce Winifred Wardové (Machková 2015, s. 12). Tato americká pedagožka byla inspirována pragmatickou výchovou, kterou ve Spojených státech amerických prosazoval John Dewey, kladoucí do popředí zájmy dětí a jejich zkušenosti, ve školní práci zdůrazňoval činnost, praxi či užitečnost výchovy před pouhým memorováním faktů (Štverák 1983, s. 238).

#### 1.1. Vymezení pojmu dramatická výchova

Lze konstatovat, že pojem dramatická výchova v české odborné literatuře „zdomácněl“; ekvivalentní výrazy jako výchovná dramatika, divadelní výchova, tvořivá dramatika či školní drama se vyskytují zřídka. Pojem dramatická výchova je popisován různě:

Valenta uvádí, že *„dramatická výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založených na využití základních principů a postupů dramatu a divadla.“* (Valenta 2008, s. 40)

Upozorňuje na to, že je ovšem třeba brát zřetel na kreativní a pedagogické požadavky na učitele a zároveň na bio-psycho-sociální podmínky zúčastněných osobností.

Jaroslav Provazník se o dramatické výchově vyjadřuje takto: *„dramatická výchova souvisí úzce s uměním, konkrétně s uměním dramatickým, protože si od něj „vypůjčuje“ pro realizaci svých výchovných cílů prvky a postupy, které patří k divadlu: pracuje s mezilidskými vztahy, se situacemi (neboť právě v nich se mezilidské vztahy vyjevují), s*

*přeměňováním sebe sama na někoho/něco jiného...dramatická výchova má své vpravdě nezastupitelné místo ve výchově a vzdělávání nikoliv jako – řečeno s Waynem-„další akademický předmět,“ ale jako obor nabízející některé obsahy, metody a prostředky specifické, svébytné, které v žádném jiném oboru nenajdeme.“ (Provazník v Kořátková 1998, s. 41 - 43)*

Z uvedených vymezení je patrné, že se dramatická výchova zaměřuje na celostní rozvoj dětské osobnosti, zahrnující složky poznávací (kognitivní), výcvikovou (konativní) a postojovou (afektivní hodnotovou). Tyto odpovídají třem dimenzím výchovně-vzdělávacích cílů (Doležalová 2004, s. 21). Obě také zdůrazňují dvě základní složky dramatické výchovy, a to jednak složku edukativní (pedagogickou, výchovně vzdělávací), jednak složku uměleckou (tvořivou, kreativní, dramatickou).

Vzhledem k tomu, že tato práce není zaměřena na prezentaci výsledků před diváky, ale na využití principů divadla a dramatu pouze pro výchovné a vzdělávací účely v rámci skupiny, bude v této práci použit pojem dramatická výchova ve spojení se školní výukou.

Na tomto místě je třeba rovněž vymezit, co dramatická výchova není. Jaroslav Provazník v této souvislosti uvádí, že dramatická výchova není nahodilá sbírka cvičení a her, není to také secvičování různých scének nebo divadelních vystoupení metodou reprodukce a není to také prostředek k řešení různých kázeňských přestupků, psychických problémů, traumat nebo poruch. (Provazník 1995, s. 1 - 3)

V dramatické výchově se jedná o koncepční činnost, která je konkrétně zacílena. Důležitost hraje jistá provázanost situačních aktivit, ale také prostředí, samotní aktéři (věk, sociální skupina), téma (konflikt), časová dotace a její intervalové rozložení.

*„V centru pozornosti dramatické výchovy stojí člověk – jeho vnitřní svět, radosti, problémy, člověk ve vztazích k sobě, k druhým, ke světu kolem sebe, člověk v situacích, příbězích, navíc také člověk jako model člověka ve fiktivních situacích, v jednání, konání, jako prostředek uměleckého zobrazování.“ (Marušák 2010, s. 7)*

Klíčový je tedy samotný účastník procesu, jeho individualita, reakce, psychická a sociální zralost. Dramatická výchova dává aktérům příležitost k sebevyjádření a k poznávání sebe sama. Přináší poselství jak pro celou skupinu, tak pro každého jednotlivce.

## 1.2. Principy dramatické výchovy

Za jeden ze základních principů dramatické výchovy je považováno činnostní pojetí vyučování; „*v činnosti dítě uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové*“ (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 9-10).

Eva Machková rozděluje principy dramatické výchovy do dvou skupin. Do první skupiny spadají principy všeobecné, tedy takové principy, které má dramatická výchova společné s dalšími předměty a obory vzdělávání. Do druhé skupiny patří principy, které jsou pro dramatickou výchovu specifické, diferencují ji a činí ji jedinečnou. Do první skupiny patří výchova zkušeností, prožíváním, hrou a tvořivostí. Mezi oběma skupinami stojí princip partnerství. Do druhé skupiny pak patří psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života a s tím související experimentace, improvizace. (Machková 2007, s. 11).

**Zkušenost**, jak je již uvedeno výše, je jedním ze základních principů dramatické výchovy. Představuje všechno, s čím jsme se již setkali. Prostřednictvím dramatické výchovy lze získat zkušenosti jak v oblasti řešení různých situací a konfliktů, poznávání charakterů lidí a vztahů mezi nimi, tak v rámci prohlubování učiva v dalších předmětech.

**Prožitek** patří k principům dramatické výchovy proto, že vstupováním do role ve fiktivních situacích dochází prostřednictvím prožitku, jedinečného osobního vnímání situace, k poznávání světa druhých, a tím i k proměně osobnosti.

**Hra** nás v různé podobě a intenzitě provází celý život. Josef Mlejnek staví hru jako prostředek citového uspokojení dítěte, aktivního poznávání okolního světa, k získání nových dovedností či vlastností volních i charakterových (Mlejnek 2011, s. 12). Jedno z možných zdůvodnění, proč je hra, tedy dramatická hra, jedním z principů dramatické výchovy, uvádí Eva Machková v kapitole věnované hře, že „*hra dovoluje prožít teď a tady, bez odkladu, co je dítěti nedostupné, a učit se tak nejen vnějším projevům, ale i vnitřním postojům a citům*“ (Machková 2007, s. 17).

**Tvořivost** neboli kreativita je schopnost, která umožňuje tvůrčí činnost. Nejen v dramatické výchově, ale i ve škole obecně, pracujeme převážně s tvořivostí expresivní. Její význam pro jedince a jeho bezprostřední okolí spočívá v tom, že je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci, uplatňuje se příležitostně a obohacuje vývoj jedince. Ve školách je

tvořivost často potlačována ve prospěch racionálního učení a předem dané kategorie pouze jednoho správného řešení.

Princip **partnerství** souvisí s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí. Týká se nejen sociálního klimatu a atmosféry, ve kterém dramatická výchova probíhá, ale také jejich specifických obsahových složek. Základem partnerství je přijetí člověka i s jeho chybami a omyly.

**Psychosomatická jednota** patří mezi specifické principy dramatické výchovy, znamená jednotu vnitřního světa a těla. Při dramatické situaci účastník přispívá a tvoří sám svou osobu. Vnitřní pochody, emoce a zaujetí se navenek promítají prostřednictvím gest, mimiky a pohybů.

Jak upozorňuje Clark se spolupracovníky (2008, s. 20), aby měly znalosti pro žáky patřičný význam, musí s nimi souznít. Takové souznění pak vytváří opravdové porozumění, které je prožité, procítěné. Procítěné znalosti se pak snadněji ukládají v myslích. Dramatická výchova s prožitkem a prožíváním aktivně pracuje. Tím, že žáci vstupují do různých rolí a fiktivních situací, dochází k navozování určitého psychofyzického prožívání. *„Na základě tohoto prožívání získává žák novou vnitřní zkušenost: prožitím dosud neprožité situace, prožitím známé situace z pozice jiné osoby, prožitím známé situace znova“* (Cisovská 2010, s. 47). Marušák, Králová a Rodriguezová (2008, s. 10) v této souvislosti uvádějí, že záměrné spojování herní činnosti s emocemi, vnitřním prožíváním i uvědomováním vlastního těla činí - ve vztahu k principu psychosomatické jednoty - dramatickou výchovu jedinečným předmětem v rámci školního kurikula (viz kapitola 2).

Princip **fikce** úzce souvisí s hrou a tvořivostí, lze ji označit jako hru na „jako“, „kdyby“. Souvisí s vytvářením nového nereálného světa, který umožňuje neomezený pohyb v prostoru i čase a nastolení nejrůznějších situací. Rozšiřuje okruh zkušeností a dovoluje odstup od tématu, nabízí zkoumání dané situace z různých hledisek a hledání nejvhodnějších řešení, ale přitom v bezpečném prostředí.

Základním mechanismem učení v dramatické výchově je **hra v roli**, tím se odlišuje od ostatních edukačních systémů. V souvislosti s hraním rolí Josef Valenta uvádí *„Role a její hraní má funkci prostředku učení; role jako prostředek motivace, facilitace učení, trénink, relaxace, prostředek uměleckého sdělení.“* (Valenta 1995, s. 36). Vstupem do role

se stáváme fiktivní postavou ve fiktivním prostředí a máme tak nejen možnost prozkoumávat a poznávat světy jiných lidí, ale také možnost lépe pochopit jejich pohnutky, motivy, prožitky a city. Tím se stáváme vnímavější a tolerantnější.

Rolové hraní můžeme podle Josefa Valenty dále dělit na roviny simulace, alterace a charakterizace.

Rovina simulace – hráč jedná za sebe ve fiktivní situaci, nestává se jinou postavou. Hráč se snaží fixovat nebo opravovat své jednání. Patří sem: „hra na já“ – můj názor ve fiktivní situaci, „hra na já v reálné situaci“, kdy musím za sebe uvažovat a jednat, „hra v nereálné situaci“ a „hra na jiné já.“ (Valenta 2008, s. 54-55)

Rovina alterace – hráč vstupuje do role „já hraji někoho (něco) jiného.“ Alterace má za úkol zobrazovat především obecné charakteristiky, postoje, sociální role. (Valenta 2008, s. 56 - 57)

Rovina charakterizace – hráč kompletně vstupuje do jiné role, do její hlubší motivace, postojů a charakteristik. Jde o nadstavbu nad alterací, vcítění, porozumění postavě („já, když žiji postavou či postava (role) ve mně“). (Valenta 2008, s. 58)

**Zkoumání a experimentace** znamená v rámci dramatické výchovy opakované přehrávání a doplňování situace. Návrat k tématu nám umožňuje nahlížení a prozkoumávání problému opakovaně z různých hledisek.

**Improvizace** prolíná všemi oblastmi dramatické výchovy. Je hlavním zdrojem činnostního učení. Umět jednat bez přípravy a bez scénáře je důležité pro celý život, v životě je třeba stále improvizovat.

Brian Way spatřuje v improvizaci mnohé výhody: „*Protože nepotřebuje scénář, není improvizovaná hra závislá na schopnosti číst a na pamětním učení dialogů. Je to činnost, kterou zvládnou všechny děti v kterémkoli věku a s jakoukoli mírou schopností. Kromě toho improvizace využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince*“. (Way 1996, s. 133)

Výše uvedené principy dramatické výchovy jsou její nedílnou součástí. V dramatické výchově se nemusí uplatnit současně a ve stejné intenzitě, ale neměly by

chybět trvale, protože jen vyváženým aplikováním těchto principů může docházet k rovnovážnému a všestrannému rozvoji osobnosti.

### 1.3. Cíle dramatické výchovy

Cíle dramatické výchovy jsou založeny na výše prezentovaných principech. V oblasti vzdělávání má dramatická výchova za cíl osvojení znalostí, schopnost myšlení a řešení problémů v určité oblasti, schopnost umět vyjádřit své myšlenky. Dalším jejím cílem je všestranný rozvoj osobnosti. Jejím úkolem je vychovat jedince s citem pro umění a estetiku, kteří si jsou vědomi své ceny a svých možností a kteří jsou schopni tolerance, sebereflexe a seberozvoje.

Třídění cílů a jejich hierarchie není v dramatické výchově zcela jednoznačná. Josef Valenta (Valenta 1999, s. 34 - 36) rozdělil výchovné cíle v dramatické výchově do čtyř oblastí: individuálně psychické - senzorické, motorické a řečové dovednosti, schopnost soustředění a provádění myšlenkových operací, fantazii, tvořivost, představivost, sebedůvěru, sebepoznávání, sebeovládání a schopnost seberozvoje, sociální - komunikační a empatické schopnosti, cit pro skupinu, rozlišování škodlivých vlivů, etické - analyzování a řešení etických problémů, vytváření hodnotových žebříčků a hledání osobní filosofie a umělecké - interpretační dovednosti, schopnost symbolického vyjadřování, schopnost improvizovat, schopnost veřejného výstupu a komunikace s diváky.

Při stanovování cílů tato práce vychází z třídění cílů podle Evy Machkové (2007, s. 51 - 56), která formuluje cíle dramatické výchovy ve třech základních rovinách:

#### 1. Cíle v rovině dramatické

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky)*
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie)*

#### 2. Cíle v rovině sociální

- a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace*
- b) poznávání života, světa, lidí*

#### 3. Cíle v rovině osobnostní

- a) *psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)*
- b) *schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti*
- c) *motivace, zájmy*
- d) *hodnotový žebříček, postoje*

## 1.4. Metody a techniky dramatické výchovy

Josef Valenta v rámci dramatické výchovy rozlišuje techniky a metody. **Metodu** výuky a výchovy vymezuje jako určitý způsob činnosti, které umožní žákům zmocnit se v průběhu edukačního procesu určitého učiva tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva, zatímco pojmem „**technika**“ autor označuje typ metody, který vyžaduje, aby učící se subjekt něco prakticky konal nebo jednal (Valenta 2008, s. 48 - 49). Z hlediska pedagogické teorie se metody a techniky aplikují v edukačním prostředí, jež je vymezeno jako „*všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně nějaký druh informace*“ (Průcha 1997, s. 35), tedy například je učitelem žákovi zprostředkován nějaký poznatek nebo „předána“ nějaká dovednost v rámci výuky dramatické výchovy.

Teorie pedagogiky, resp. didaktika rozeznává různé formy dělení výukových metod. Zormanová (2014, s. 127) ve své práci uvádí základní dělení výukových metod:

1) Metody slovní: 1a) monologické (vysvětlování, výklad, přednáška); 1b) dialogické (rozhovor, dialog, diskuse); 1c) písemných prací (písemná cvičení, kompozice); 1d) práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.

2) Metody názorně-demonstrační: 2a) pozorování předmětů a jevů; 2b) předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů); 2c) demonstrace statických obrazů; 2d) projekce statická a dynamická.

3) Metody praktické: 3a) nácvik pohybových a pracovních dovedností; 3b) laboratorní činnost; 3c) pracovní činnost (v dílnách, na pozemku); 3d) grafické a výtvarné činnosti.



Z podstaty dramatické výchovy vyplývá, že se v této činnosti z „klasických“ didaktických metod ponejvíce uplatní metody dialogické a metody praktické. Dramatická výchova však disponuje vlastním aparátem výukových metod a technik.

V dramatické výchově také existuje a hojně se využívá systém průpravných her a cvičení, který slouží k rozvoji určité psychické funkce či dovednosti (např. soustředění a uvolnění, cvičení zaměřená na rozvoj smyslů, trénink hlasové techniky, paměti atp.), nebo cvičení, která se užívají k seznámení účastníků či k navození příjemné pracovní atmosféry nejen na začátku lekce apod. Pedagogové mají k dispozici řadu knih či sborníků (např. Receptář dramatické výchovy Miloslava Dismana, Metodiku dramatické výchovy od Evy Machkové aj.), záleží na jejich tvořivém přístupu, jak která cvičení použijí. Různí autoři pak zdůrazňují, že při užití her a cvičení je třeba mít stále na mysli cíl. (Machková 2007, s. 21)

Stěžejní metodou dramatické výchovy je dramatická hra v roli. Ostatní metody fungují většinou v jejím rámci: obohacují ji, rozvíjejí a doplňují. Pohledy na to, co jsou metody dramatické výchovy a jak je dělit, se u jednotlivých autorů drobně liší. Dělí je podle svého úhlu pohledu na problematiku dramatické výchovy. V této práci není možné se všemi těmito metodami a technikami zabývat podrobně, případné čtenáře je třeba odkázat na další odbornou literaturu, např. Uvedení do systému školní dramatiky Kristy Bláhové, Vyučování dramatu od Norah Morganové a Julie Saxtonové, Metodiku dramatické výchovy od Evy Machkové, Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací od Briana Wayne, atd.

Pravděpodobně nejcelistvější rozdělení najdeme v knize Josefa Valenty „Metody a techniky dramatické výchovy.“ Tato práce, s ohledem na její téma, vychází právě z tohoto pojetí.

Josef Valenta (2008, s. 122-207) uspořádal metody a techniky do tří skupin:

- CELEK A tvoří metodu (ú)plné hry
- CELEK B tvoří metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně-zvukové
- CELEK C tvoří metody graficko-písemné a metody materiállově-věcné.

Pro celek A Josef Valenta vyčleňuje jeden postup, který je základní metodou prvního řádu, nesmí tedy v dramatické výchově nikdy chybět. Je založen na modelování

běžné životní realie s užitím aktivit rozličných typů, jež jsou obsaženy ve všech metodách: v pohybu, řeči, psaní, manipulaci s předměty atd. Touto základní metodou Josef Valenta myslí zejména komunikační aktivitu, hru v roli v různých dimenzích jednání zastupované postavy. Jde tedy o hru, která je *hlavním nositelem divadelně-dramatického sdělení*.

Pro celek B jsou vyčleněny základní metody a techniky druhého řádu, čímž rozhodně není myšleno, že jsou to metody níže postavené. Spíše lze říct, že jsou stavebním materiálem divadelně-dramatického profilu. Modelují jen část běžné reality či přinášejí určitou stylizaci. Může se jednat např. o taneční pantomimu, hraní rukama atd.

Pro celek C jsou typické metody a techniky doplňující a podpůrné, které nejsou typické pro drama. Řadíme sem např. výtvarné aktivity, pracovní činnosti apod., které nevyužívají a priori tělo a hlas jako hlavní prostředek vyjádření. Jedná se o nerolové hry. Lze sem řadit metody obecně tvořivé, rozechřívací, relaxační, cvičení na rozvoj smyslového vnímání aj.

- Metoda úplné hry

Základem úplné hry, jak ji popisuje Josef Valenta, je zcela běžná komunikace - sdělovací aktivita, která je obvyklá pro lidský organismus. Klasifikuje ji jako hru univerzální, schopnou naplňovat všechny cíle dramatické výchovy.

- Metody pantomimicko-pohybové

Vyžadují od účastníků pohyb, a tudíž nevyžadují od hráčů zvuk a řeč. Vedle pohybu se zde též uplatňuje „nepohyb“, čili zastavení práce svalů (štronzo neboli still pictures) – ovšem s vyjádřením jistého výrazu.

Obě polohy, pantomimická i statická, jsou vlastní nezkušeným hráčům a dětem, proto se doporučuje vést metodická cvičení od nich. Patří sem např. zrcadlení, taneční drama, zpomalená či předávaná pantomima, dotyková hra, pantomimický dabing či překlad, parafráze pohybu, živá loutka, apod.

- Metody verbálně-zvukové

Pro tyto aktivity je zapotřebí nějaká zkušenost, proto jsou řazeny pro práci s dětmi později. Verbální projevy vyžadují určitou slovní obratnost a pohotovost. Tvoření slova a zvuku jsou pro tuto metodu rozhodujícím a hlavním principem. Dají se používat v roli,

tedy k zobrazování někoho či něčeho jiného, využití však najdou i mimorolově. Metody slouží jako didaktika komunikace; vedou k osvojení kvalitního naslouchání, dobré techniky řeči, ke sledování vztahu slovní a mimoslovní komunikace, ke kultivaci plynulosti, pohotovosti, úspornosti a květnatosti verbálního projevu, k pěstění vztahu myšlení a řeči, vztahu řeči ke kontextu a k situaci. Patří sem např. tzv. dialogické postupy jako diskuze, rozhovor, zástupná řeč, předávaná řeč, dotazování a odpovídání, porada, reportáž, vyjednávání, brainstorming, dabing, hádka aj.

- Metody graficko-písemné

Metody graficko-písemné jsou založeny na tom, že žák vytváří určitý písemný nebo kreslený (malovaný, rýsovaný atd.) artefakt, který může být vytvářený v rolích nebo mimo role. Takové metody mají doplňující funkci. Účastníci bývají přímo tvůrci, event. polotvůrci (přetvářejí, dodělávají), ale mohou být i příjemci, tj. uživateli artefaktu. Metody jsou nositeli estetického rozvoje žáka, ale dotýkají se rovněž osobnostního a sociálního růstu. Učí motorické dovednosti, kultivují vnímání a myšlení žáků, rozvíjejí představivost a fantazii, působí na rozvoj uměleckého tvoření, ale přinášejí také zpětnovazební informace – reflektující a hodnotící. Patří sem např. životopis, myšlenkové mapy, inzerát, deník, dopis, dotazník, eseje, foto – film, letáky, loga a slogany, odborné texty, plakáty, projekty, recenze, scénáře, schémata, zprávy apod.

- Metody materiálově-věcné

Základem těchto metod je práce s hmotou, materiálem. Práce však nevede k písemnému nebo nakreslenému produktu, ale k produktu trojrozměrnému.

Doplňují a podporují další metody. Strukturně zde platí stejná aktivace učení jako u metod graficko-písemných. Tyto metody se využívají především pro budování určitých kontextů, atmosféry, prostředí. Může jít např. o práci s kostýmem, loutkou, maskou, se zástupnými předměty, s tvorbou prostoru, s výrobou rekvizit, s prací se světlem a stínem aj.

Pro výběr metod a jejich kombinaci je samozřejmě klíčový záměr, struktura subjektů, prostředí a osobnost učitele. Jak vnitřní faktory (okolnosti subjektů), tak vnější faktory (cíle, prostředí, námět apod.) jsou propojeny osobností učitele, který lekci sestavuje a během procesu také především stylem vedení ovlivňuje.

Dramatická výchova disponuje svými specifickými styly vedení. Patří mezi ně zejména boční vedení (učitel neprovádí činnosti společně s hráči, stojí mimo hru a vede ji – hlasem, užitím signálů, rytmu apod. – může vyprávět či předčítat) a učitel v roli.

V tomto případě je učitel součástí hry a vede ji zevnitř. Výhody tohoto stylu vedení lekce vidí Morganová a Saxtonová takto: „*Učitel je součástí dramatu a může spolu s třídou sledovat, co se právě děje. Kontroluje chod a napětí, protože je přímo napojen na vnitřní rytmus práce. Může podporovat, povzbuzovat a udržovat otevřenou komunikaci, má příležitost sdílet se svými studenty všechny objevy a docházet s nimi k novému pochopení. Poskytuje studentům možnost, aby převzali odpovědnost, činili rozhodnutí a ujímali se vedení skupiny. Poskytuje jim svobodu vyjadřovat postoje a různé úhly pohledu v bezpečí role. Poskytuje jim vzrušení z toho, že se obracejí na učitele a svěřují se mu.*“ (2001, s. 56)

## **2. Dramatická výchova ve škole**

S dramatickou výchovou se setkáme v různých typech a druzích škol; s jejími prvky pracují učitelé škol mateřských a základních i vychovatelky ve školních družinách, jako obor se vyučuje na základních uměleckých školách či středních školách zaměřených na pedagogické vzdělávání. Na vysokých školách fungují katedry výchovné dramatiky nebo jiné katedry, kde je dramatická výchova součástí vysokoškolského vzdělání.

Do školního edukačního procesu začala dramatická výchova v tehdejší Československé socialistické republice pronikat až od poloviny osmdesátých let. Počátky její výuky zmapoval Pavel Ecler (1998); v roce 1983 se dramatická výchova objevuje v kurikulu mateřských škol, na základních školách se s ní žáci měli možnost setkat od roku 1986, ovšem mimo osnovy. V roce 1991 se dramatická výchova stala samostatným maturitním předmětem v rámci osnov na Akademickém gymnáziu v Brně. Od roku následujícího proniká dramatická výchova do studijních plánů univerzit, vysokých škol, středních pedagogických škol a konečně i do škol základních. Vzhledem k tomu, že je tato práce soustředěna na uplatnění prvků dramatické výchovy v rámci výuky na prvním stupni základní školy, zaměřuje se tímto směrem, tedy především na možnosti uplatnění a využití dramatické výchovy na prvním stupni základní školy, i tato kapitola.

## 2.1. Dramatická výchova v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání

Dramatická výchova je v současné době součástí školského vzdělávání v ČR. S přijetím zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, byly v ustanovení § 14 namísto dosavadních učebních osnov zavedeny Rámcové vzdělávací programy (RVP), které mj. vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. RVP jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.

V Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dramatická výchova zařazena vedle etické výchovy, filmové/audiovizuální výchovy a taneční/pohybové výchovy do doplňujících vzdělávacích oborů; ty nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. RVP dává řediteli školy pravomoc využít dramatickou výchovu (jakožto doplňující obor vzdělávací oblasti Umění a kultura) v několika variantách: 1) pro všechny žáky jako povinný vzdělávací obsah; 2) jen pro některé žáky jako povinný vzdělávací obsah; 3) pro všechny žáky jako volitelný vzdělávací obsah; 4) jen pro některé žáky jako volitelný vzdělávací obsah. Z hlediska hodnocení dramatické výchovy je důležitá skutečnost, že očekávané výstupy v dramatické výchově *„nestanovují závaznou úroveň a jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření není v RVP ZV proto stanovena.“* (RVP ZV 2016, s. 112)

RVP ZV člení učivo a očekávané výstupy dramatické výchovy podle stupně školy, tedy pro první a druhý stupeň. V následující části jsou uvedeny charakteristiky dramatické výchovy pro první stupeň základní školy.

### 2.1.1. Dramatická výchova v RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ

Učivo dramatické výchovy se na 1. stupni v souladu s RVP ZV zaměřuje na rozvíjení žákových dovedností a schopností ve třech základních okruzích:

- 1) rozvoj základních předpokladů dramatického jednání,
- 2) rozvoj dovedností v procesu dramatické a inscenační tvorby,

### 3) schopnost recepce a reflexe dramatického umění.

Edukační působení zaměřené na rozvoj základních předpokladů dramatického jednání se zaměřuje na psychosomatické dovednosti žáka (práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace), jeho herní dovednosti (vstup do role, jevištní postava) a dovednosti sociálně komunikační (spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení).

Výchovně-vzdělávací aktivity orientované na proces dramatické a inscenační tvorby směřují k rozvoji dovedností a schopností žáků v následujících oblastech: nalézání a vyjadřování námětu a témat v dramatických situacích, práce s typovou postavou s využitím činoherních i loutkařských prostředků, řazení situací v časové následnosti v příběhu či dramatické situaci, užití inscenačních prostředků a postupů, komunikace s divákem.

Dovednosti vnímání a reflexe dramatického umění jsou u žáků 1. stupně základní školy rozvíjeny pomocí základních stavebních prvků dramatu (situace, postavy, konfliktu), dále s využitím současného dramatického umění a médií (divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba) či prostřednictvím základních divadelních druhů (činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo).

Očekávané výstupy v oblasti dramatické výchovy jsou vymezeny v RVP ZV pro 1. stupeň základních škol takto:

#### Očekávané výstupy - 1. období

##### Žák

- \* zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých

- \* rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná

- \* zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání

- \* spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních

- \* reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

### Očekávané výstupy - 2. období

#### Žák

- \* propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
- \* pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat
- \* rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav
- \* pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků
- \* prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
- \* reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy (RVP ZV 2016, s. 112 - 113)

## **2.2. Možnosti zařazení dramatické výchovy ve školním vzdělávacím programu pro 1. stupeň základní školy**

Jak tedy může být obor Dramatická výchova (vymezený v RVP ZV) implementován do reality školní výuky na 1. stupni základní školy?

Na základě zkušeností z praxe lze způsoby implementace vymezit následovně:

- \* jako zájmová činnost – dramatické kroužky
- \* jako vyučovací předmět
- \* jako vyučovací metoda
- \* jako divadlo ve výchově – participační divadlo
- \* jako divadlo ve výchově – tvůrčí dílny vycházející z hotových amatérských či profesionálních inscenací
- \* jako výukové programy zaměřené na dílčí dovednosti, které jsou realizovány na základních uměleckých školách



- \* jako výchovně vzdělávací programy realizované ve střediscích dramatické výchovy, knihovnách, galeriích či muzeích
- \* jako součást ucelených projektů

Text práce se bude dále soustředit na metody dramatické výchovy, kdy primární cíl při jejich aplikaci ve výuce směřuje k naplňování cílů jiných oblastí kurikula, mimo samotný obor dramatická výchova.

Metody dramatické výchovy jako „podpůrná“ metoda při vyučování jiných předmětů přináší řadu výhod. Při jejím používání dochází k trvalejšímu a vědomějšímu zapamatování faktických informací probíraného učiva. Pokud má totiž člověk možnost si něco vyzkoušet či něco prožít, zapamatuje si to lépe a přesněji, než kdyby o tom četl nebo slyšel. Prostřednictvím metod dramatické výchovy mohou žáci navíc zkoumat těžce sdílitelné či skryté obsahy (vztahy mezi lidmi, zvraty, vývoj) a podrobit je hlubší analýze (např. popis běžného života lidí v určitém historickém období), na což není při běžném vyučování čas.

Ve své knize Jak se učí dramatická výchova (2007, s. 201) uvádí Eva Machková, že *„dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání a osvojování mezilidských vztahů, situací, charakterů a z nich plynoucích dějů, které tvoří součást probírané látky“*. Z toho lze vyvodit, že se největší měrou uplatní při výuce vlastivědy, prvouky, literatury, kdežto v přírodovědných a technických oborech budou jevem spíše okrajovým. V hudební a výtvarné výchově mohou sloužit jako motivace nebo jako způsob osvojování určitých dovedností (např. rytmus, prostorová představivost, atp.). Specifické je jejich možné využití k přirozené komunikaci při výuce cizích jazyků.

V této souvislosti upozorňuje Radek Marušák (2008, s. 19), že: *„Metody dramatické výchovy nemusí být vždy vhodným nástrojem k prozkoumávání obsahů. Jejich vhodnost se ukazuje zejména při práci s obsahy a tématy spojenými se světem lidských vztahů. V jiných obsahových oblastech mohou obohatit výuku vnesením příběhu, situativnosti, nastolením problému rolovou hrou, fyzickým modelováním určitého jevu, skutečností. V takových případech mohou hrát výraznou motivační roli, mohou být zpestřením výuky.“*

### 2.2.1. Využití metod dramatické výchovy v jednotlivých vzdělávacích oblastech

Z výše uvedeného vyplývá, že lze velkou měrou uplatnit metody dramatické výchovy ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** (prvouka, vlastivěda). Vybízí k tomu samotná charakteristika obsahu této oblasti.

*„Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování .... Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládání nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.“ (RVP ZV 2016, s. 42)*

Metody dramatické výchovy lze použít zejména v tématech tematických okruhů Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás a Lidé a čas, menší měrou pak ve v tematických okruzích Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. Kreativní učitel zde nalezne tematické okruhy, které umožňují poznávání svého konkrétního prostředí, např. místních pověstí a legend, využití architektury okolí, zvláštnosti přírodních jevů (léčivé prameny, vyhaslá sopka, skalní útvary aj.).

Další vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** rozlišuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.

Ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura (složky Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a literatura) najdeme velké množství témat vhodných pro použití prostředků dramatické výchovy.

V charakteristice obsahu tohoto oboru je mimo jiné uvedeno:

\* v části Jazyková výchova a literatura

*„....umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“ (RVP ZV 2016, s. 16)*

Dramatická výchova a její metody se zde nabízejí jednak jako prostředek motivace zájmu o četbu, jednak jako prostředek, který žákům jednotlivá díla přibližuje. Vzhledem k tomu, že dramatická výchova umožňuje cestu prostorem a časem, lze na pozadí práce s literárním textem rozvíjet nejen znalosti vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ale i v oblasti sociálních dovedností.

Anna Tomková se v této souvislosti vyjadřuje takto: *„Díky prožitku, který dramatická výchova nabízí, mohou děti hlubším způsobem pochopit a vnímat text, mohou jej aktivně zkoumat a to jak téma a náměty, tak uplatněné kompoziční principy, jazykovou stránku, poetiku díla. S jednotlivými příběhy tedy tvořivě pracovat, využívat hru v roli, tvořivou interpretaci.“* (1998, s. 205)

V literární výchově je tedy dramatická výchova významným prostředkem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Lekce bývají často postavené na literárním textu v dramatických činnostech, žák se učí textu porozumět a vyvozovat z něho závěry.

\* v části Komunikační a slohová výchova

*„Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.“* (RVP ZV 2016 s. 16)

Inspiraci, jak s dětmi tvořivě pracovat v hodinách slohu, najdeme např. v knize Marie Kuželové a Marie Pavlovské (1996) Tvořivá dramatika ve výuce slohu. Schopnost formulovat vlastní názor můžeme rozvíjet prostřednictvím nastolených problémových situací při hře v roli.

Při výuce vzdělávacího oboru Cizí jazyk se nabízí práce s rozhovory, říkadly, práce s rytmem. Metody dramatické výchovy se tady mohou uplatnit především v interaktivních řečových dovednostech.

Vzhledem k tomu, že je vzdělávací obor Dramatická výchova, jako jeden z estetických oborů, doplňujícím oborem vzdělávací oblasti **Umění a kultura**, kam patří vzdělávací obory Výtvarná výchova a Hudební výchova, má s nimi dramatická výchova nejužší vztah. Dramatická výchova zde není souborem metod pro jiné cíle, ale svým vlastním oborem. Sleduje své vlastní cíle: osobnostní, sociální a také umělecké; učí o umění, uměním a umělecky.

V charakteristice této oblasti je mimo jiné uvedeno:

*... „umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu; kulturu jako procesy i výsledky duchovní činnosti umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce); umění jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě, a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.“*

Téma umění a kultury je široké, stejně tak široké jsou i možnosti pro využití dramatické výchovy. Společná témata dávají učiteli možnost pomoci žákům nalézt vazby mezi jednotlivými druhy umění. Díky tomu se budou moci vcítit do kulturních potřeb ostatních a nalézt svůj vlastní vztah ke kultuře.

Prostor pro uplatnění metod dramatické výchovy můžeme v hudební a výtvarné výchově hledat zejména v motivačních cvičeních nebo jako způsob osvojování určitých dovedností (rytmus, prostorová představivost, atd.) a teoretických poznatků daného předmětu v oblasti společenské, historické a kulturní.

Propojení dramatické výchovy a další vzdělávací oblasti dává hudební i výtvarné výchově nový rozměr. Žák může zažívat modelové situace, ve kterých řeší zásadní otázky tématu odvozeného od vzdělávacího předmětu, se kterým je dramatická výchova ve výuce propojena. Objevuje nové úhly pohledu na fakta, situace, děje, problémy a jevy. Pro takové spojení jsou nejvhodnější témata, která souvisí s lidskými příběhy, situacemi, problémy. Dramatická výchova není pouze pro extrovertní žáky, kteří se rádi předvádějí, ale poskytuje i řadu metod, které podporují způsob myšlení, chování a prožívání žáků, kteří nemají přímou potřebu sdílet, ale rádi jsou sdílení jiných přítomni.

### **2.2.2. Využití metod dramatické výchovy v jednotlivých průřezových tématech**

Okruhy aktuálních problémů současného světa jsou vymezeny v RVP jako **průřezová témata**, která propojují vzdělávací obsahy jednotlivých oborů.

Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.

Jedním z cílů (srov. podkapitola 1.3) dramatické výchovy je osobnostně sociální rozvoj jedince; můžeme tedy říci, že průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova** má nejvíce společných prvků s dramatickou výchovou. Vede k porozumění sobě a druhým, napomáhá zvládat vlastní chování, utváření dobrých mezilidských vztahů, rozvíjí komunikační dovednosti, dovednosti pro spolupráci, pomáhá utvářet pozitivní postoj k sobě samému i k druhým, uvědomovat si hodnoty různých lidí, jejich názory, mravní rozměry chování. Proto můžeme říci, že prostřednictvím metod dramatické výchovy lze rozvíjet žakovu osobnost. Osobnostní a sociální výchova má s dramatickou výchovou sice nejvíce společných prvků, ale není s ní totožná.

Rozvoj žáka můžeme díky metodám dramatické výchovy prohlubovat také v průřezovém tématu **Výchova demokratického občana**. Úkolem tohoto tématu je vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Zde opět najdeme prvky společné s dramatickou výchovou – např. vede k pochopení významu řádu, pravidel pro fungování společnosti, k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, prohlubování empatie, schopnosti naslouchat, spravedlivě posuzovat, kriticky myslet, uvažovat v širší souvislosti. I zde najdeme témata, na jejichž rozvoji se podílí i dramatická výchova.

V průřezovém tématu **Výchova v myšlení v evropských a globálních souvislostech** může dramatická výchova napomáhat porozumět evropským kulturním kořenům, chápat a respektovat regionální kultury, prohlubovat vztah k evropské a světové kultuře. Lze např. využít rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti žáků z Evropy a ze světa, zvyky a tradice evropských národů. Prostřednictvím dramatické výchovy mají žáci možnost, vyjadřovat a prezentovat své postoje, přijímat role a zkoumat témata a situace na základě vlastního jednání.

Možné propojení dramatické výchovy s průřezovým tématem **Multikulturní výchova** najdeme opět již v jeho samotné charakteristice uvedené v RVP ZV.

*„Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti.“ ...“ hluboce se dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou.“* ((RVP ZV 2016, s. 132)

Prostřednictvím metod dramatické výchovy si žáci mohou nejen přiblížit kulturu jiných národností, ale také se mohou učit toleranci a respektu k odlišným sociokulturním skupinám.

Prostřednictvím metod dramatické výchovy si žáci mohou nejen přiblížit kulturu jiných národností, ale také se mohou učit toleranci a respektu k odlišným sociokulturním skupinám.

V průřezovém tématu **Environmentální výchova** může dramatická výchova vhodnými tématy poskytnout žákům příležitost k přemýšlení o vztahu mezi člověkem a přírodou a tím přispět k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí.

Také průřezové téma **Mediální výchova** vybízí k použití metod dramatické výchovy. Společným prvkem je nejen např. rozvoj komunikační schopnosti, ale také snaha o schopnost vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit mediální sdělení a jeho vztah k realitě.

Na základě získaných poznatků lze konstatovat, že rozsah využití souboru metod dramatické výchovy na prvním stupni základní školy je značný. Ať již využijeme některé z metod, technik, průpravných her a cvičení v jednotlivých předmětech k získání dovedností, či formování vztahů uvnitř skupiny nebo využijeme vzájemně provázaných metod jako osu dramatického procesu, užití dramatické výchovy ve výuce umožňuje zkvalitnit výsledky vzdělávání žáků.

Prostřednictvím dramatické výchovy jako takové nebo uplatněním některých jejích prvků v rámci průřezových témat, integrované výuky či projektového vyučování dochází k rozvoji klíčových kompetencí, tak jak je vymezuje RVP ZV (2016, s. 10); *„klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“*

Základní kurikulární dokument pro základní školství v ČR rozeznává: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikační, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Dramatická výchova rozvíjí všechny výše uvedené kompetence v různé míře a různým způsobem, ať už je zařazena jako samostatný předmět nebo je její obsah integrován do obsahu jiných předmětů či vzdělávacích oblastí. Jak uvádí Hana Císovská (2010, s. 78), dramatická výchova rozvíjí klíčové kompetence zejména tím, že umožňuje simulovat životní situace. Navíc podle autorů *„dovoluje provést žákům konkrétní rozhodnutí (ve fiktivní situaci) a pocítit a zvážit jeho důsledky bez obav ze sankcí a s možností korekce jednání a rozhodnutí. Umožňuje najít neoptimálnější řešení v dané konkrétní situaci a mobilizuje žákovy znalosti a dovednosti, ale také postoje v jednom kontextu“* (tamtéž).

*„Nespornou kvalitou dramatické výchovy je schopnost uvádět obsahy učiva do kontextu, pracovat také s emoční stránkou učiva a zkušeností, respektovat požadavek celostního učení „spolupracovat“ s ostatními obory a vzdělávacími oblastmi. V neposlední řadě umožňuje přinášet esteticko-umělecký rozměr a otevírat dveře k umělecké cestě poznávání světa.“* (Císovská 2010, s. 89)

### **3. Projektové vyučování**

Z historického hlediska vychází projektová výchova z americké pragmatické pedagogiky, která považuje vzdělávání za nástroj řešení problémů, s nimiž se člověk setkává v praktickém životě. Cílem pragmatické výuky v negativním vymezení nebylo poskytovat útržkovité poznatky, izolované od praktického života či předávání hotových poznatků a pamětní verbální učení; cílem v pozitivním slova smyslu naopak bylo zkvalitnit vyučování komplexním přístupem (Lokšová 2003, s. 125). Učení v intencích pragmatické pedagogiky bylo chápáno jako proces aktivního získávání zkušenosti, poznatek jako výsledek žákovy samostatné práce. Vyučování bylo považováno za proces získávání zkušenosti prostřednictvím samostatného řešení problémů; žáci měli být vedeni od praktických otázek k teoretickým principům, od konkrétního a smyslového vnímání k abstraktnímu a racionálnímu poznání (Dvořáková 2009, s. 10).

V současné době je projektová výuka považována za jednu z organizačních forem vyučování, vymezení projektové výuky však není jednotné.

Jak uvádí Lucie Zormanová (2014, s. 117 – 118), projektová výuka je různými autory považována:

a) za organizační formu, pro niž je charakteristická komplexnost s využitím různých výukových metod a forem práce,

b) za komplexní pracovní úkol žáků, při němž se žáci snaží nalézt řešení vlastními silami a prostředky za asistence učitele.



### 3.1. Základní charakteristiky projektového vyučování

Z terminologického hlediska je třeba vymezit základní pojmy vztažené k projektovému vyučování. Jana Kratochvílová ve své práci (2006, s. 34 - 43) rozlišuje termíny projekt, projektová metoda a projektové vyučování.

Pojmem **projekt** se rozumí určitý úkol spojený s praktickou lidskou činností. Jedná se tedy o komplexní úlohu, spojenou s životní realitou, jejím finálním výsledkem je určitý produkt (viz níže). Projekty mohou nabývat různých forem, například integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.

Jako **projektová metoda** je označována jedna z metod výuky, která vede žáky k samostatnému zpracování zadaných projektů. V rámci této metody získávají žáci zkušenosti praktickou činností a experimentováním.

**Projektová výuka** pak označuje výuku založenou na projektové metodě, čili s výše uvedeným vymezením jednu z organizačních forem vyučování.

Erich Petlák (2005, s. 28) za jednu ze základních charakteristik projektového vyučování označuje skutečnost, že v tomto přístupu jde o víc než pouze o získání nových vědomostí a zručností. Žákovské projekty mívají podobu integrovaných témat, využívají tedy mezipředmětových vztahů.

Dalším charakteristickým rysem projektové výuky je její cíl, jenž je prezentován v podobě určitého konkrétního výstupu (Zormanová 2014, s. 118), např. inscenačního tvaru s využitím loutek – pro projektovou výuku je však typické, že žáci se nezaměří pouze na jednu činnost, tedy v uvedeném příkladu nenacvičí pouze daný inscenační tvar, ale např. zjišťují i informace o historii loutkového divadla, o současném stavu loutkového divadla v ČR, loutky si sami vyrobí nebo opatří, vytvoří scénu apod. Jedná se tedy o výše nastíněnou komplexnost s využitím různých metod výuky.

Mezi hlavní myšlenky projektového vyučování patří týmová práce, schopnost samostatně vyhledávat informace, respektování mezipředmětových a časových souvislostí, respektování individuality a samostatného postupu a v neposlední řadě změněná role učitele (Vališová, Kasíková 2007, s. 253).

Žáci se v rámci projektové výuky zapojují do rozsáhlejší činnosti, která obvykle zahrnuje více vyučovacích hodin. Ve školním vyučování je ve vztahu k výše uvedenému

projekt vymezen jako „komplexní praktický problém ze životní reality, plán konkrétní akce či činnosti, do níž se zapojují všichni žáci jedné nebo i více tříd, a to podle svých zájmů nebo předpokladů, a který je zaměřen na řešení takových otázek, které žáky zajímají“ (Maňák 1998, s. 111).

Výsledek projektu, tedy finální produkt, může hrát velmi důležitou roli v motivaci žáků. Jak v této souvislosti uvádí Markéta Dvořáková (2009, s. 16) podstatné je, aby se žáci mohli na tvorbě produktu sami podílet, aby neplnili jen zadání učitele.

Pedagogická teorie klade na projekt jakožto vlastní vyučovací proces a současně i „finální produkt“ projektového vyučování následující požadavky:

- a) projekt by měl vycházet z potřeb a zájmu žáků,
- b) projekt by měl být navázán na situace, které se neomezují pouze na prostředí školy,
- c) projekt by měl splňovat požadavek mezipředmětového vyučování,
- d) práce žáků v projektu by měli přinést konkrétní výstup, kterým se účastníci projektu prezentují,
- e) projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině, ale může být i individuální, zpracováváný samostatnou prací žáků,
- f) projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti (Zormanová 2014, s. 117).

V projektovém vyučování není dán přesný algoritmus postupu, kterým by se učitel musel striktně řídit. V odborné literatuře se při využití projektové výuky doporučuje mj. následující postup:

1) Stanovení úkolu – záměr projektu by měl být pro žáky zajímavý a motivující; v této fázi je nutné zvážit vhodnost a realizovatelnost plánovaného projektu vzhledem k daným podmínkám ve škole či s ohledem na skupinu žáků.

2) Stanovení postupu pro realizaci projektu (plán řešení) – učitel by měl s žáky nejprve prodiskutovat předpřipravený plán realizace. Po vyjasnění plánu stanoví učitel v návazné fázi úkoly pro každého žáka či skupinu žáků. Pedagog nesmí před samotným spuštěním projektové výuky zapomenout promyslet spotřebu materiálu, náklady, zajištění zodpovědnosti za splnění jednotlivých úkolů a způsob prezentace výsledků.

3) Samotná realizace projektu – vede ke splnění stanovených cílů; ve fázi realizace projektu monitoruje učitel společně se žáky plnění jednotlivých úkolů ve vazbě na vypracovaný plán. Srovnává se plán s aktuálním stavem řešení a učitel případně činnost žáků koriguje či usměrňuje žádoucím směrem. V této fázi se realizují všechny aktivity, které mají zajistit očekávané výsledky (vyhledávání informací, zajišťování materiálu, výroba pomůcek nácvik hry apod.). Žáci se cvičí v odpovědnosti, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat. Učitel jako koordinátor by měl dohlédnout, aby se zapojovali všichni žáci zapojení do projektu.

4) Vyhodnocení a zveřejnění výsledků realizace projektu spočívá především v objektivním posouzení přínosu jednotlivých žáků a celkovém zhodnocení práce na projektu. Součástí vyhodnocení je i seznámení školní veřejnosti s konkrétními výstupy.

Úspěšné zvládnutí projektu přináší žákům pocit uspokojení a posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti, což v tradiční výuce často není možné (Maňák 1998, s. 112).

V zájmu úspěšného naplnění cílů projektu je tedy důležité nejen plánování a dobrá příprava, ale také aby realizace projektu probíhala v postupných logických krocích, fázích. V této práci v její praktické části jsou jednotlivé fáze projektu označeny v pojetí

Markéty Dvořákové (2009, s. 14) jako:

1. motivace
2. mapování a třídění
3. řešení
4. tvorba produktu
5. reflexe.

Základem projektů je tzv. **koncentrační jádro**, tj. hlavní téma, popř. oblast, která je podrobně prozkoumávána a nahlížena z různých stran a která vychází z reálného života, z určitých zájmů, problémů nebo z učební látky. Většinou je jejich propojením.

V knize „Pohledy“ (Valenta 1993, s. 4) najdeme tyto **typy koncentračních jader**:

Výchovně vzdělávací cíl: jádrem je dosažení změny v osobnosti žáka nebo nějaké vzdělávací téma, umělecké dílo – literární text, výtvarné dílo apod. K naplnění tohoto cíle směřují veškeré aktivity.

Problém: jádrem je překážka, kterou je třeba překonat, či otázka na kterou je nutno odpovědět – Jak se zachovat v určité situaci? Jak vznikla lavička? Při výběru koncentračních jader bývá nejobvyklejším, protože každé poznání přináší řadu poznávacích aktivit.

Obecné téma: jádrem je pojem, který je vázán na zkušenost a má obecný význam (voda).

Konkrétní téma: jádrem je konkrétní jev, skutečná událost, navazuje na momentální potřeby a zájmy lidí (povodeň, výlet se třídou).

### 3.2. Výběr témat v tvorbě projektů

Obvyklé je, že téma přináší učitel, který má vlastní vizi výuky, ví, kam vedou jednotlivé tematické a časové plány ročníku, má přehled o událostech ve městě, svátcích, významných místech v okolí. Přehlednost a zmapované okolí je nejlepším východiskem k tvorbě projektů. Učitel tedy zvolí téma a cíl, rozpracuje plán podle typu projektu, vytvoří seznam pomůcek. S tvorbou procesu samozřejmě mohou také pomáhat žáci, ačkoliv na prvním stupni základní školy je zapotřebí nápady dětí třídit a modifikovat potřebám cíle výuky. Existuje zde rovněž možnost, že téma přinesou sami žáci, nebo že téma vyplýne z konkrétní situace a pedagog příležitost uchopí a vhodně rozpracuje. Takový stav se dá pojmenovat jako **spontánní projekt**.

Jana Coufalová (2010, s. 21–23) se k problematice rovněž vyjadřuje. Uznává, že volba tématu hraje při použití projektové metody velmi důležitou roli.

*„Vznik projektů je spojen s potřebami praxe a spojení projektu se životem patří mezi základní znaky projektu. Odpověď na otázku, zda má námět projektu vzejít ze života nebo zda může být ze světa dětské fantazie, se tak zdá jednoznačná.“*

Jana Coufalová se tedy zřetelně přiklání k názoru, že projekty se mají blížit skutečným projektům ze světa dospělých a měly by se přibližovat práci v různých oborech. Zároveň ale dodává, že by se učitel neměl bránit ani projektům ze světa fantazie, protože hranice mezi těmito světy je pro žáky mladšího školního věku neostrá. Fantazii doporučuje využít v evokační fázi, ale následně by měl projekt stejně vyústit do reality. Přirozený námět máme hledat ve svém okolí, nemusí být na první pohled atraktivní, ale pozornost

vzbudí právě svou blízkostí. Závazné pro pedagoga ovšem je to, že integrovaná výuka uskutečňovaná projektovou metodou musí přispívat k dosažení závazných standardů učiva, aby byla dodržena kontinuita daná konkrétním školním vzdělávacím programem. Kreativní pedagog dokáže vhodný námět vycházející z reality přirozeně včlenit do pevně daných učebních témat.

Pokud připustíme a uznáme, že projekt může využívat prvky dramatické výchovy, lze přenést hledání námětů tvorby lekce či dramatu rovněž do oblasti projektové výuky.

Eva Machková (2000, s. 23) z hlediska zdroje rozlišuje látky:

- původní (autorské); náměty nalezené v životě, zprostředkované ve formě zpráv či reportáží v novinách atd. nebo inspirované krajinou či předmětem (kostýmem aj.),
- převzaté z literatury nebo
- kombinované, využívající námět z literatury, ale přepracovaný (s původním konfliktem, fabulací apod.),
- látku danou učebním plánem, přičemž hlavním kritériem volby částí učební látky je, zda obsahují mezilidské vztahy a kontakty; postup je založen na konkretizaci a na hlubší a detailnější prezentaci jednotlivých příkladů života podobných situací.

### 3.3. Typy projektů

Ve školní praxi se uplatňuje více typů a druhů projektů, které lze třídit na základě hledisek uvedených v tabulce č. 1

Tabulka 1 Druhy projektů

Třídící kritérium	Typy
Navrhovatel projektu	žáci
	připravené učitelem
	kombinace návrhu žáků a učitele
Účel projektu	problémové
	konstruktivní
	směřující k estetické zkušenosti

	směřující k získávání dovedností
<b>Informační zdroj projektu</b>	informace si obstarávají především žáci
	informační zdroj je žákovi poskytnut
<b>Délka projektu</b>	krátkodobé (zahrnují několik vyučovacích hodin)
	střednědobé (realizují se v průběhu jednoho až dvou dnů)
	dlouhodobé (trvají několik týdnů)
<b>Dle počtu žáků</b>	individuální
	společné (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní)
<b>Způsob organizace projektu</b>	jednopředmětové
	mezipředmětové

Zdroj: Kratochvílová 2006, s. 48

Pokud bychom uvedené členění vztáhli na projekty, jež jsou hlavním předmětem této práce, tedy na projekty na prvním stupni ZŠ, v nichž jsou různým způsobem použity metody a techniky dramatické výchovy, lze konstatovat, že navrhovatelem projektu bude většinou pedagog či se uplatní kombinace návrhu pedagoga s návrhy žáků (zejména ve vyšších ročnících prvního stupně), informační zdroje budou zpravidla žákům poskytovány učiteli či jinými dospělými osobami, délka projektu bude krátkodobá či střednědobá a projekt bude realizován mezipředmětově v rámci třídní či mezitřídní skupinové výuky.

Ve vztahu k integraci poznatků v rámci projektové výuky lze považovat za relevantní názor Markéty Dvořákové (2009, s. 18) která uvádí, že o „účinné integraci poznatků můžeme hovořit v případě, kdy uspoříme čas a energii učitelů i žáků, kteří tak získají, prověří a prakticky použijí poznatky, jež by jinak sbírali v jednotlivých vyučovacích předmětech odděleně, bez souvislostí a často bez praktického porozumění.“

Přínos projektu pro skupinu žáků i jednotlivce určuje kvalitu projektu. Při přípravě projektu je třeba mít na mysli a posoudit, jaký má být prožitek cílové skupiny v jednotlivých fázích projektu, s jakými problémy se žáci budou potýkat či do jaké míry bude nutná jejich vzájemná interakce. Je vhodné určit, jaké informace mají být žákům předány a v jakých aspektech je má projekt obohatit.

### 3.4. Pozitiva a úskalí projektové výuky

V rámci realizace projektového vyučování operuje odborná literatura s pojmem aplikační úlohy, které jsou zaměřeny na celostní rozvoj žáků, rozvíjejí tedy všechny tři výše uvedené složky osobnosti žáků (kognitivní, konativní, afektivní; srov. podkapitola 1.1). Jak uvádí Markéta Dvořáková (2009, s. 92-93), aplikační úlohy jsou plánovány nikoli z hlediska mezipředmětového, nýbrž kladou důraz právě na rozvoj osobnosti žáka ve všech jeho složkách.

*„Při tvorbě aplikačních úkolů pro projektové vyučování se vytvářejí úkoly ke každému typu inteligence dítěte, a tak vzniká široká nabídka úkolů, ze které si dítě může vybrat pro sebe takový úkol, který považuje za smysluplný a ve kterém může být úspěšné“* (tamtéž, s. 93).

Jako příklad Markéta Dvořáková (tamtéž, s. 94) uvádí ukázkou projektového vyučování ze vzdělávacího programu Začít spolu, kde je prezentován přehled aplikačních úkolů k tématu Karel IV. a jeho doba. Na schématu obrázku č. 1 jsou uvedeny typy inteligence, které tento projekt prostřednictvím jednotlivých úloh a výukových metod u žáků rozvíjí.

Obrázek 1 Rozvíjení složek inteligence žáka v průběhu projektové výuky



Zdroj: Dvořáková, 2009, s. 94

Lucie Zormanová ve své práci (2014, s. 118) sumarizuje pozitiva, které projektová výuka žákům přináší.

K hlavním pozitivům patří:

- Při projektové výuce jsou využity individuální dovednosti jednotlivých žáků.
- Žák získává při projektové výuce motivaci k učení, neboť projektová výuka by měla žáky aktivizovat.
- Žák přebírá zodpovědnost za výsledek práce i za výsledek práce spolužáků, se kterými pracuje ve skupině na jednom projektu – tím se učí i vzájemnému respektu a spolupráci.
- Rozvíjí se aktivita, samostatnost, tvořivost, fantazie a komunikační schopnosti žáka.
- Žák se učí pracovat s různými informačními zdroji.
- Žák se učí řešit problémy, získává dovednost organizační, řídicí, plánovací, hodnotící.



- Žák získává celkový pohled na řešený problém.

Jana Kratochvílová (2006, s. 51) upozorňuje i na některá úskalí projektové výuky, mezi ně mj. uvádí:

- a) náročnost požadavků na žáky,
- b) časovou náročnost na zpracování projektů,
- c) potřebu dohledu nad projektem,
- d) potřebu propracovaného návrhu na zdárný průběh projektu,
- e) obtíže spjaté s hodnocením projektů,
- f) popřípadě zvláštní výdaje spjaté s realizací projektu.

#### 4. Projektové vyučování a dramatická výchova

Co mají dramatická výchova a projektové vyučování společného? Na tuto otázku lze odpovědět několika způsoby. Tím nejjednodušším by bylo prosté konstatování, že projektová výuka má s dramatickou výukou společného mnoho, ale to není dostatečné. Pro projektové vyučování i dramatickou výchovu je charakteristické propojení školní výuky se skutečným životem. Jak projektové vyučování, tak dramatickou výchovu řadíme mezi moderní způsob výuky, který u žáků odbourává pasivitu; jedná se tedy o činnostní, aktivizující vyučování.

Ohlédneme-li se zpět do historie, zjistíme, že dramatická výchova i projektové vyučování má v našem vzdělávacím systému historickou tradici. S jejich uplatňováním se setkáváme ve školství vždy při hledání nových cest a způsobů vzdělávání dětí. Tedy takového vzdělávání, které respektuje zájmy žáka a jeho osobní zkušenosti, učí sociálním dovednostem, zohledňuje žákovy individuální předpoklady a motivy, má na zřeteli prožitky dítěte, hledá souvislosti a vytváří dovednosti. U zrodu projektového vyučování i dramatické výchovy stál John Dewey. Jeho myšlenky rozvinul Wiliam Kilpatrick k projektové metodě a v dramatické výchově se staly inspirací pro její vznik (viz kap. 1).

Mezi první učitele, kteří se v našich podmínkách zabývali projektovým vyučováním a současně využívali dramatické prostředky při výuce v základní škole, patřil Stanislav Vrána, zlínský učitel „pokusné školy“ (dramatizace sloužila např. jako jedna z metod k nacvičování a opakování látky).

Projektová výuka i dramatická výchova mají jeden společný základ, tím je dítě a jeho současný skutečný život. Jejich metody vycházejí z potřeby dítěte aktivně se podílet na tvůrčím řešení soudobých skutečných životních problémů.

Stejně jako v životě dítěte, tak i v aktivitách dramatické výchovy a v průběhu projektu nelze předem stanovit přesný postup dalšího vývoje, je možné sestavit pouze určitý rámec.

Jak projektové vyučování, tak dramatickou výchovu můžeme chápat jako aktivní učení, učení praxí a zkušeností, které připravuje žáky na střet s životní realitou.

Jak projektové vyučování, tak dramatická výchova vede ke komplexnímu chápání skutečnosti. Žák má možnost na problém nahlížet z několika stran. Staví jej do takových rolí, aby měl možnost posoudit problém z pohledu někoho jiného, vidět ho v širších souvislostech, stejně tak jako tomu je v životě.

Řešení problémů v projektovém vyučování napomáhá k formování určitých postojů žáka. Proces i výsledek (produkt) je v projektu stejně důležitý. Poznatky, ke kterým žáci dochází na základě jednání v určité dramatické situaci (musí řešit nějaký problém), mohou jejich jednání výrazně ovlivnit právě v těchto situacích. Tímto způsobem projektové vyučování i dramatická výchova zpětně ovlivňují reálný život dítěte.

Pro projektové vyučování i dramatickou výchovu je důležitá příjemná tvůrčí pracovní atmosféra ve třídě, tedy vztah mezi žáky navzájem a vztah učitele k žákovi. Množství, druh a kvalita osvojených poznatků dítětem totiž do značné míry souvisí s tím, jak se dítě ve škole cítí. Dramatická výchova i projektové vyučování jsou založeny na kooperaci, spolupráci a partnerském vztahu učitele a žáka, čímž se rozvíjí a formují osobnostní a sociální složky jedince, podporuje se přirozená spontaneita, cení se individuální přínos.

Dramatickou výchovu s projektovým vyučováním spojuje obsahový základ; v projektovém vyučování je to řešení konkrétního problému, jež je důležitý pro žákův aktuální život, v dramatické výchově je to jednání v dramatických situacích, tedy řešení určitého konfliktu. Ten řeší buď sami za sebe, nebo v roli někoho jiného, jako by v ní byli sami, nebo jako by ji řešil ten druhý. Z toho je patrné, že použití metod dramatické výchovy může projektové vyučování obohatit. Tím, že přináší další možné pohledy na řešený problém, stává se obraz dané problematiky plastičtější.

Projektové vyučování, stejně jako dramatická výchova, nabízejí širokou škálu možností uplatnění při vyučování. V obou případech se jedná o výuku založenou na zkušenosti, prožitku a experimentu. Z výše uvedeného je patrné, že se velmi dobře propojují, v mnohém překrývají a že je v nich ukrytý velký potenciál.

Dramatická výchova navíc nabízí konkrétní typ procesu, který jasně odpovídá znakům projektu - je jím inscenační projekt, tedy práce dětí a pedagoga na jevištním tvaru. Je-li tento proces vystavěn tak, že vychází z tvorby dětí, jež je pedagogem motivována, usměrňována, obohacována, nikoli režírována či secvičována, jedná se o projekt v pravém slova smyslu.

#### **4.1. Osobnost učitele v projektové výuce vedené dramatickými metodami**

Změna pojetí vzdělávání úzce souvisí se změnou přístupu učitele. Z podavatele poznatků se stává spolutvůrce a partner žáků. Přestává učit látku a začíná učit děti. Vztah učitele a žáka se v toku času tedy rovněž zcela mění.

Učitel v projektové výuce ztrácí svou vedoucí pozici a už není pouze tím, kdo nese zodpovědnost za výsledky vzdělávání. Tím, že nechává žáka spolurozhodovat, podílet se na plánování, realizaci a výsledku společného produktu, přenáší část své pravomoci ve prospěch žáka. Učitelova role i jeho celkové působení na žáka je tak mnohem rozmanitější. Je posluchačem, rádcem, organizátorem, pomocníkem, spolupracovníkem, pozorovatelem, moderátorem, přítelem, hodnotitelem, autoritou a kritikem v kladném slova smyslu.

Měl by být ochoten před žáky přiznat, že není ten, který ovládá veškeré teoretické poznatky svého oboru, že i on si musí stále doplňovat své vědomosti a učit se. Tím dává najevo, že je důležitější si umět informace vyhledat a používat je dle potřeby, že není důležité mít veškeré informace v hlavě. Takto se učitel učí a rozvíjí společně se svými žáky.

Učitel v projektové výuce by měl žákům na cestě v rozvíjení jejich přirozených schopností poskytovat co možná největší podporu, povzbuzovat je, měl by umět žákům naslouchat a přitom se snažit, aby jim byla ponechána co největší samostatnost. Velmi důležité je, aby dokázal žáky pro projekty nadchnout, vzbudit u nich zájem a motivaci. Pro učitele to však znamená důkladnější a náročnější přípravu, jejímž cílem je oslovit a podnítit žákovu zvědavost.

Jana Kratochvílová (2006, s. 13) uvádí konkrétní výčet charakteristik učitele, který by měl být oprávněný spolupodílet se na rozvoji dítěte v podmínkách vzdělávacího procesu. Vyjadřuje se následovně: „*Měl by být vzdělaný, odborník, ochotný, vnímavý,*

*chápat, empatický, pracovitý, poctivý, nadšený. Měl by mít pozitivní vztah k dětem, mít mnoho zájmů, umět nadchnout, motivovat, být tvořivý, se smyslem pro humor.“*

Tento výčet i přes svou konkrétnost však obsahuje velmi obecné charakteristiky, kterými se může vyznačovat učitel používající jakoukoli výukovou strategii.

V projektové výuce se při společné činnosti učitel se žáky dostává do bližšího kontaktu, tím dochází k rozvoji přátelštějšího vztahu mezi nimi, k posílení vzájemných vazeb, respektu, tolerance a spolupráce založené na principu partnerství. Žáci si k učiteli vytvářejí osobitější vztah založený na důvěře a respektu. Učitel se tak o žáka dozvídá více a vnímá každého žáka komplexněji.

Eva Machková (2015, s. 19) v kapitole Úkoly tvořivé dramatiky uvádí, že kde chybí sociální atmosféra, chybí i podstata a smysl tvořivé dramatiky. Pokud učitel nedokáže hloubkově naslouchat dítěti ani v běžných každodenních činnostech, těžko se mu podaří naplňovat cíle dramatické výchovy, kterými jsou prožitek, rozvoj emoční a pocitový, či uspokojování potřeby sdílení.

Hana Kasíková (v Tvořivá dramatika 2/2012, s. 1) se ve svém inspirativním rozhovoru zamýšlí nad tím, že drama může pedagogům rozšiřovat nejen repertoár výukových metod. Drama dává možnost „*prostřednictvím dramatické hry zkoumat vlastní profesi, podmínky, ve kterých je realizována, vztahy, ve kterých se budou ve školním prostředí ocitát a které budou podporovat jejich úsilí překonávat obtíže a formovat jejich spokojenost v profesi, či jim naopak cesty k profesní jistotě ztrpčovat.*“

Tato citace je zajímavá tím, že vidí pedagoga jako učící se bytost, jež se přímo podílí na procesu přetváření konceptů vážících se ke své vlastní profesi. Hana Kasíková má, jako pedagog Katedry pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze, zkušenosti s přípravou učitelů na učení dramatické výchovy. Říká, že výuka dramatické výchovy otevírá učitelům novou perspektivu. Podle Hany Kasíkové je osobnostně sociální potenciál dramatické výchovy silným zdrojem pro zvažování otázek, *kdo jsem já jako učitel, jaké jsou mé hodnoty, jak se vyrovnávám s problémem* aj.

Radek Marušák se spolupracovníky (2008, s. 29) rozlišuje ve vzdělávacím procesu vedeného metodami dramatické výchovy tři roviny v pojetí role učitele; rovinu lidskou: „*pedagog jako člověk je v procesu s jinými lidmi – dětmi,*“ rovinu pedagogickou: „*pedagog jako učitel je v procesu s dalšími žáky,*“ rovinu herní: „*pedagog jako hráč je v procesu s dalšími spoluhráči.*“

Učitel přestává být garantem pravdy a stává se pomocníkem, konzultantem, poradcem. Měl by mít smysl pro hravost, imaginaci a tvořivost, rozvinutou představivost a fantazii, fabulační schopnosti. Měl by citlivě vnímat klima skupiny, být ve vztahu k žákům empatický, pohotově reagovat na změnu. Měl by žákům poskytnout dostatek volnosti při řešení problémů a prostor ke vzájemné komunikaci. Neměl by působit autoritativně, pedantně. Měl by být člověkem, který hledá, zkouší, objevuje, který umí přijímat podněty od žáků. Měl by zvládat plynule přecházet mezi výše uvedenými rovinami. V případě potřeby vstupovat do projektu, do hry, aby podnítil a motivoval žáky k aktivitě, aby vysvětlil případné nejasnosti a nastolil žádoucí situace. Mělo by být zjevné jeho skutečné zaujetí pro věc. Mimoto to by takovému učiteli neměla chybět nezbytná dávka elementárních znalostí z oboru divadla a také určité herecké předpoklady.

Některé metody a techniky, jejichž obtížnost a náročnost není velká, by mohly ve svých hodinách, projektech použít i učitelé bez profesní přípravy zaměřené na dramatickou výchovu, kteří mají osobnostně sociální předpoklady, kteří mají vnitřní zapálení pro dramatickou výchovu. Měli by to být lidé, kteří jsou přesvědčeni o významu a přínosu dramatické výchovy.

Dnešní doba je pro učitele velmi náročná a zátěžová. Vyžaduje velkou míru flexibility, zkušeností a navazování kontaktů jak v oblasti vzdělávání, tak mimo ni. Učitel tak musí být nejen odborníkem ve svém oboru, ale i dobrým psychologem, diagnostikem, manažerem.

## Praktická část

### 5. Výzkum

Základním metodickým východiskem mého výzkumu je akční výzkum. **Akční výzkum** se řadí do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách. V dnešní době představuje účinný způsob sebevzdělávání a nástroj změny, zejména při transformačních procesech je považován za významný inovativní prostředek.

Zakladatelem akčního výzkumu je americký sociální psycholog Kurt Lewin, který chápe akční výzkum jako cyklický spirálovitý proces - po analýze a identifikaci problému je navrženo možné řešení, které je následně uvedeno do praxe a sledována jeho úspěšnost. Dále dochází k jeho vyhodnocení a reflexi, poté se cyklus opakuje. Jeho hlavním cílem je změna dosavadní praxe, její zlepšení. (Walterová, 1997, s. 26 – 29)

V této souvislosti Tomáš Janík (2004, s. 2 - 7) upozorňuje, že cílem akčního výzkumu není pouze zlepšovat vzdělávací praxi, ale také produkovat poznání, s jehož pomocí lze proniknout pod povrch toho, co se v jejím průběhu odehrává. Cílem výzkumu učitele výzkumníka a aktivního účastníka v jedné osobě není produkovat obecné poznání, ale získat konkrétní poznatky o konkrétním problému, které umožní daný problém řešit, přičemž výzkum trvá tak dlouho, dokud problém existuje.

Jak vyplývá ze samotného názvu výzkumu „akční výzkum“, jeho základem je akce. Akce je zde chápána jednak jako určitá situace zkoumaná učitelem a také jako jednání učitele, které směřuje ke zlepšení této zkoumané situace. Počátečním momentem akčního výzkumu je určitá situace, následuje její řešení a reflexe, popis řešení a z něho plynoucí poučení a nápady pro další akci. V průběhu celého výzkumného procesu je nutné dbát také na zajištění kvality a důvěryhodnosti výzkumu.

Danuše Nezvalová (v Pedagogika 3/2003, s. 300-308) chápe akční výzkum jako učitelův nástroj, s jehož pomocí shromažďuje určité informace o své praxi a volí cestu, která vede k jejímu zlepšení. V této souvislosti ale také upozorňuje na skutečnost, že je v našem školství poměrně málo využíván. Učitelé i ředitelé škol nejsou přesvědčeni o tom, že právě akční výzkum může být důležitým nástrojem, který přispěje ke zvýšení kvality jejich školy. Mnozí učitelé se k akčnímu výzkumu staví odmítavě, poukazují na nedostatek času a na fakt, že jejich hlavním úkolem je učit. Převažuje u nich také přesvědčení, že jejich další profesní rozvoj má být uskutečňován prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání a že výzkumu se mají věnovat externí výzkumníci a vysoké školy.

Tento konkrétní výzkum se zaměřuje na mapování různých možností užití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování, v praxi ověřuje některé z možných způsobů jejich začlenění do projektového vyučování, které vyhodnocuje z hlediska přínosu pro jeho účastníky.

Jeho východiskem se staly odborné teoretické prameny a veškeré doposud získané poznatky a praktické zkušenosti, které byly využity pro hledání možností včlenění dramatické výchovy, jejích metod a technik do projektového vyučování z hlediska různé míry jejich uplatnění v projektu.

#### Výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem lze metody dramatické výchovy včlenit do projektového vyučování?
2. Jaká pozitiva využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování byla výzkumem zjištěna?
3. Jaká úskalí přináší využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování pro žáky?
4. Jaká úskalí přináší využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování pro učitele?



## 6. Realizované projekty

Na základě teoretické analýzy byly do praktické části diplomové práce zařazeny tři druhy projektů, ve kterých jsou metody dramatické výchovy uplatněny v různé míře - buď jde pouze o uplatnění jednotlivých neprovázaných metod v některých fázích projektu, nebo se jedná o metody vzájemně provázané, podpořené příběhem, které prolínají celým projektem, anebo jde o metody uspořádané do pevné struktury. Všechny realizované projekty: „Naše a vaše prázdniny“, „Naše cesta“, „Náš třídní kalendář“ jsou postaveny na základě integrace dramatické výchovy s dalšími vzdělávacími oblastmi a obory kurikula. Použité metody dramatické výchovy jsou využity pro dosažení cílů těch oblastí a oborů, v nichž jsou integrovány. Všechny tři projekty byly realizovány se žáky druhého až pátého ročníku málotřídní školy Základní škola a Mateřská škola Čisovice.

### 6.1. Projekt Naše a vaše prázdniny

#### Plán projektu

#### Charakteristika skupiny

Projekt byl vytvořen pro žáky III. třídy málotřídní školy ZŠ a MŠ Čisovice ve věku 8 – 11 let. V této třídě, kterou navštěvuje 8 žáků třetího ročníku (4 dívky a 4 chlapci), 10 žáků čtvrtého ročníku (2 chlapci a 8 dívek) a 4 žáci pátého ročníku (2 chlapci a 2 dívky), tj. celkem 22 žáků, byl projekt také realizován.

Žáci čtvrtého a pátého ročníku již měli možnost pracovat metodami dramatické výchovy v minulých ročnících, ale tři noví žáci a žáci třetího ročníku se s dramatickou

výchovou ve výuce ještě dosud nesetkali. Nejen z tohoto hlediska, ale i z hlediska zájmů a věku tvoří nesourodou skupinu.

Většina z těchto žáků sportuje nebo chodí na pohybovou výchovu, pouze tři dávají přednost počítačovým hrám. Skupina je nesourodá také z hlediska dovedností, schopností a celkového přehledu o dění v současnosti i minulosti, nejen v souvislosti s věkem.

Vzhledem k tomu, že se ve třídě současně vzdělávají žáci tří ročníků, je pro ně práce ve skupinách samozřejmostí. Jejich práce vyžaduje soustředění, samostatnost i sebekázeň.

Někdy mají problémy domluvit se při tvoření věkově smíšených skupin. Ne díky věku, ale kamarádkým vztahům. Často bývají jejich dotazy a témata, o která se zajímají, inspirativní.

## **Kontext**

Téma: Jak se v průběhu tří generací měnilo prožívání letních prázdnin.

Námět vzešel ze vzpomínek na školní léta, vzpomínka na obraz prvních dnů nového školního roku po návratu z prázdnin. Vzpomínka na skupinky kamarádů, kteří spolu sdílí zážitky z prázdnin, ale pouze ve své skupině, o prožitcích ostatních spolužáků téměř nic neví. Některé z těchto prožitků zůstávají v každé generaci stejné a některé se generačně mění.

Ve třetím ročníku byl projekt zařazen do Prvouky, okruh Lidé a čas, téma - současnost a minulost v našem životě. Ve čtvrtém a pátém do Vlastivědy, okruh Lidé a čas, téma - využití archivů a knihoven jako informačních zdrojů k pochopení minulosti. Ve všech ročnících pak do Českého jazyka, okruh Komunikační a slohová výchova.

## **Cíle a úkoly realizovaného projektu**

Cílem projektu bylo prostřednictvím prožitku při práci s rodinným archivem (fotografie, předměty, rozhovor) podpořit vzájemný vztah mezi žáky, rodiči a prarodiči, přiblížit žákům osobní zkušenosti, prožitky a názory jejich rodinných příslušníků, zvýšit jejich zájem o nedávnou minulost, uvědomit si souvislosti a porovnat je se svými zkušenostmi.

Dalším záměrem bylo seznámit žáky s prameny historického poznání a vyzkoušet si práci s nimi.

### **Oborové cíle**

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

- žák se zapojí do diskuze
- žák formuluje a obhazuje svůj názor
- žák vhodně argumentuje
- žák formuluje otázky, které ho ve vztahu k dětství rodičů a prarodičů zajímají
- žák si zkouší práci s rodinným pamětníkem – jak klást otázky, jak zaznamenávat odpovědi, jak rozhovor vyhodnotit
- žák využívá rodinnou paměť jako jeden z pramenů historického poznání

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

- žák se seznámí s různými druhy historických pramenů
- žák charakterizuje rozdíly mezi způsobem života lidí v minulosti a současnosti
- žák využívá archivů a knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů k pochopení minulosti

### **Osobnostně-sociální cíle**

- žáci spolupracují ve skupině
- žáci se učí v rolové hře vnímat svět očima druhého
- žák prezentuje své návrhy a návrhy skupiny
- žáci spolu vzájemně komunikují a dodržují pravidla komunikace
- žák rozvíjí schopnost řešit problémy
- žák si uvědomuje hodnotu jedince.

### **Dramatické cíle**

- žák přijímá hru a respektuje pravidla
- žák rozlišuje herní a reálnou situaci
- žák vyjádří hlasem a pohybem danou situaci
- žák respektuje učitele v roli
- žák se učí zvládat jednoduché role
- žák reflektuje svůj zážitek

### Použité metody a techniky:

- hra s pravidly
- žák v roli
- motivovaná chůze
- tematizované štronzo
- živé obrazy
- brainstorming
- interview
- titulkování
- učitel v roli
- práce s fotografií
- reflexe
- diskuze, čtení, vyprávění

### **Námět**

Námětem byla doba letních prázdnin.

**Časový rozsah:** 5 vyučovacích hodin ve dvou blocích (3 + 2) s časovým odstupem alespoň dvou dnů.

### Pomůcky

Oba bloky projektu probíhaly ve třídě z části pokryté kobercem. Vhodný prostor se vytvořil přesunutím lavic a židlí. Společné reflexe probíhaly v kruhu na koberci.

- ozvučná dřívka
- papírky čtyř barev
- čtyři tematické prázdninové obrázky (na táboře, u babičky, u moře, s rodinou na kolech, atp.) – rozstříhané
- papíry A4, psací potřeby
- lepidlo do každé skupiny
- balicí papír, fixy tři barev
- lístečky s názvy jednotlivých druhů historických pramenů (hmotné, písemné, obrazové, ústní)
- kreslicí karton, pastelky
- prameny, faktické informace – zdroje:

[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/.../Books\\_2010\\_2019\\_045-2014-1\\_7.pdf?...1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/.../Books_2010_2019_045-2014-1_7.pdf?...1)

<http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Pramen>

<http://www.hradeckydvr.net/studium-historie/metodika-pro-studium-historie-a-praci-s-prameny>

- prezentace Historické prameny a jejich uchovávání – zdroj:

[www.zsrozmital.cz/op\\_vk/images/materialy/2.../st\\_2\\_09\\_histor\\_prameny.ppt](http://www.zsrozmital.cz/op_vk/images/materialy/2.../st_2_09_histor_prameny.ppt)

- předměty jednotlivých druhů historických pramenů (hmotné, písemné, obrazové, ústní) do „badatelný“ (fotografie, dopisy, pohledy, ...)

## Scénář projektu

### 1. blok (3 vyučovací hodiny)

#### MOTIVACE

#### Naladění skupiny, rozehřátí

##### **a) chůze podle rytmu**

Pomůcky: Orffovy nástroje – ozvučná dřívka

Popis činnosti: Učitel vytukává rytmus a žáci se podle něj pohybují prostorem.

Instrukce: „Nyní budu vytukávat rytmus a vy se podle něj budete pohybovat prostorem. Snažte se pohybovat plynule, vykrývat prostor, nechodit do kruhu, nemluvit, nedělat grimasy na ostatní, nesmát se, snažte se vnímat pouze sebe a své tělo pohybující se prostorem.“

##### **b) chůze podle rytmu s využitím „štronza“**

Pomůcky: Orffovy nástroje – ozvučná dřívka.

Popis činnosti: Učitel vytukává rytmus a žáci se podle něj pohybují prostorem.

Při přerušení vytukávání a vyslovení slova „štronzo“, všichni žáci znehybní, „zkamení“. Opětovné vytukávání je opět rozpohybuje.

Instrukce: „Chůzi obohatíme o techniku „štronza“. Vy se opět budete pohybovat podle rytmu. Když přestanu ťukat a řeknu slovo „štronzo“, všichni se zastavíte, jako by vás někdo zmrazil a vy jste se stali sochou. Snažte se zastavit celé své tělo, svůj výraz v obličeji i pohyb očí. Můžete jediné dýchat a mrkat. Opětovné vytukávání vás znovu rozpohybuje.“

##### **c) motivovaná chůze**

Popis činnosti: chůze podle instrukce učitele.

Instrukce: „Nyní se budete pohybovat podle mých pokynů. Jděte volnou chůzí, plně se soustřeďte pouze na své tělo. Dále budete chodit jako ten, koho budu jmenovat: žák – má radost, tatínek – nese těžké kufry, robot, dítě – je smutné, že neprijeli dědeček s babičkou, člověk - jde po úzké lávce, člověk – běží v dešti a vyhýbá se kalužím, dítě – ztratilo se, ptá se ostatních na cestu“

**d) chůze podle rytmu s využitím tematizovaného „štronza“** - práce ve dvojicích

Pomůcky: Orffovy nástroje – ozvučná dřívka.

Popis činnosti: Učitel vytukává rytmus a dvojice žáků se podle něj pohybují prostorem. Před vyslovením slova „štronzo“, přestane učitel vytukávat, řekne nějaké téma a počítá do pěti. Během počítání všechny dvojice vytvoří sousoší, které vyjadřuje dané téma, na „štronzo“ znehybní. Učitel popisuje vytvořená sousoší, nahlas o nich přemýšlí. Pokud by samotné sousoší nestačilo k pochopení situace, může jej dotykem oživit a opět znehybnit. Jde však jen o krátké rozpohybování. Vytukávání žáky opět rozpohybuje.

Instrukce: „ Vytvořte dvojice. Tentokrát chůzi obohatíme „štronzem“ na určité téma. Opět se budete pohybovat prostorem podle rytmu. Až vytukávání přestane, řeknu nějaké téma a budu počítat do pěti. Během této doby vytvoříte ze svých těl sousoší, které to téma vyjadřuje. Při tvorbě sousoší se spolu ve dvojici můžete potichu domlouvat. Na „štronzo“ vaše sousoší zkamení. Možná budeme tato sousoší oživovat. Pokud by nám samotné sousoší nestačilo k pochopení situace, můžu jej dotykem oživit a opět znehybnit. Opětovné vytukávání vás znovu rozpohybuje.“

Téma: na pláži, ve stanu, u babičky, na stezce odvahy, na turistické výpravě, na nádraží

Reflexe: „Jak jste se cítili jako sochy? Bylo těžké sousoší na nějaké téma vytvořit? Proč?“

**Skládání obrázku** – skupinová práce

Pomůcky: lístečky čtyř barev k rozdělení do skupin, 4 obálky (pro každou skupinu jedna) – v každé jeden ze čtyř prázdninových obrázků rozstříhaný na části, do každé skupiny lepidlo, papír A4.

Popis činnosti: Žáci jsou na základě barevných lístečků rozdělení do 4 skupin, skládají části obrázků a lepí na papír.

Instrukce: „ Každý si teď vytáhne barevný lísteček. Ti co mají lístečky stejné barvy, budou pracovat spolu ve skupině. Každá skupina ode mě dostane obálku s rozstříhaným obrázkem, zkuste ho složit a poté ho nalepte na papír. Obrázek vám

možná napoví, kam nás náš dnešní projekt zavede. S obrázkem pak přijdete do kruhu a posadíte se. Ostatním skupinám ho neukazujte.“

Reflexe: „Dokázali byste nyní říci, kam nás náš projekt zavede? Čeho se tedy bude týkat náš projekt?“

## **Brainstorming**

Pomůcky: arch balicího papíru, fixy jedné barvy, „žvýkačka“ k připevnění papíru.

Popis činnosti: Žáci sedí v kruhu, uprostřed je arch balicího papíru, říkají a píší vše, co je napadá (fixem jedné barvy, modré), když se řekne slovo PRÁZDNINY. Arch pověsíme na tabuli.

Instrukce: „Už víme, že tentokrát nás náš projekt zavede do období prázdnin. Co si představíte, když uslyšíte slovo PRÁZDNINY? Vše, co vás k tomuto napadá, napřed nahlas řekněte a poté napište zde na papír. Arch pak pověsíme na tabuli.“

## **Formulování otázek – skupinová práce**

Pomůcky: papíry, psací potřeby.

Popis činnosti: Žáci pracují ve skupinách, společně formulují a zapisují otázky, které je zajímají. Poté se všichni sejdou v kruhu a společně své otázky třídí, upravují, popř. formulují nové. Učitel je zapisuje na velký papír. Zde je důležité vést v patrnosti, co je cílem projektu – učitel by měl usměrňovat formulaci otázek tak, aby mohly být použity do dotazníku pro děti, rodiče i prarodiče. Učitel také může některé sám vyslovit, ale jen jako jeden z členů skupiny.

Instrukce: „Už víme, co pro vás prázdniny představují. Jistě vás zajímá, kde a jak trávili prázdniny vaši spolužáci, co zažili. Možná už některé z vás napadají otázky, na které byste chtěli znát odpovědi. Nyní budete pracovat opět ve skupinách. Rozdělte se do čtyř skupin, ale tentokrát tak, aby v každé byli zastoupeni žáci všech ročníků. Společně ve skupině zkuste zformulovat otázky, na které byste chtěli znát odpovědi, a запиšte je na papír. Poté se opět sejdeme v kruhu a mluvčí jednotlivých skupin nás seznámí s otázkami, které vás zajímají. Společně je pak budeme třídit, upravovat, popř. formulovat nové. Já je pak napíšu na velký papír.“



**Interview – skupinová práce, žáci v roli reportérů**

Pomůcky: papíry, psací potřeby.

Popis činnosti: Žáci pracují ve stejných skupinách, stanou se reportéry. Jednotlivé skupiny si po vzájemné dohodě „rozeberou“ společně zformulované otázky, ty zapíší každou zvlášť na lísteček. Ve skupině si zvolí jednoho zapisovatele, ostatní jsou reportéři, kteří obcházejí spolužáky a kladou jim otázky. Získané odpovědi sdělí svému zapisovateli, který je zaznamená. Zároveň reportéři odpovídají na otázky jiných reportérů. Až žáci nasbírají odpovědi ke své otázce, nashromážděné informace si v jednotlivých skupinách utřídí. Poté, po uplynutí vymezeného času, jejich mluvčí všem představí odpovědi na zadané otázky. Následně proběhne společná reflexe.

Instrukce: „Abyste získali odpovědi na otázky, stanete se teď na chvíli reportéry. Budete pracovat opět ve stejných skupinách. Skupiny se mezi sebou dohodnou, na které otázky budou zjišťovat odpovědi. Otázky a jejich čísla si napište každou zvlášť na lísteček. V každé skupině si zvolte jednoho zapisovatele, ostatní budou reportéři. Reportéři obejdou všechny spolužáky, položí jim otázky a získané odpovědi sdělí svému zapisovateli, který je zaznamená. Zároveň reportéři budou odpovídat i na otázky jiných reportérů. Až své odpovědi nasbíráte, nashromážděné informace si ve skupině utřídíte. Po uplynutí vymezeného času se opět sejdem v kruhu a mluvčí jednotlivých skupin nás seznámí se svými zjištěními.“

Reflexe: „Jaké to bylo, být reportérem / zapisovatelem? Proč? Co bylo pro skupiny obtížné / snadné? Proč? Co bylo obtížné / snadné pro jednotlivce? Jaké problémy jste museli řešit? Poradili jste si? Jak?“

**Živé obrazy, titulkování**

Pomůcky: kartičky čtyř barev na titulky, psací potřeby, lístečky s otázkami.

Popis činnosti: Žáci pracují ve stejných skupinách. Ze zjištěných odpovědí si jednotlivé skupiny vyberou jednu (např. nejpočetnější, nejpřekvapivější...), kterou budou prezentovat formou nehybného živého obrazu ostatním. Jedna skupina předvádí, ostatní skupiny hledají možné názvy toho, co vidí, jakou situaci zobrazují. Názvy zapíší na kartičky a umístí do prostoru před obraz (každá skupina

má kartičky jedné barvy). Pro lepší pochopení zobrazované situace (ještě před samotným prozrazením odpovědi) na učitelův dotek postavy obrazu ožijí, říkají, kdo jsou a co dělají. Po každé prezentaci skupiny následuje společná reflexe.

Instrukce: „I nadále budete pracovat ve stejných skupinách. V jednotlivých skupinách se teď domluvte a ze získaných odpovědí vyberte jednu, kterou nám představíte formou společného nehybného tichého živého obrazu. Pro ostatní skupiny to bude hádanka, zda podle zadané otázky pozná, co váš obraz znázorňuje. Jakou situaci živý obraz asi zobrazuje, nevyslovujte nahlas. Možný název toho, co vidíte, napíše každá skupina na kartičku - každá skupina má kartičky jedné barvy - a umístí ji do prostoru před živý obraz. Bude to vlastně takový titulek, který bychom např. v galerii našli pod vystaveným obrazem. Abychom lépe pochopili zobrazované situace, ještě před samotným prozrazením odpovědi, může můj dotek postavy obrazu oživit. Koho se dotknu, promluví, řekne kdo je a co právě dělá. Na další dotek opět znehybní.

Reflexe před přestávkou: „Dařilo se nám ... Zjistili jsme, ... že pro některé byly prázdniny chvílemi, které ... Chtěl by někdo cokoli opravit, upřesnit či doplnit v našem seznamu otázek?“

## **Přestávka**

### **MAPOVÁNÍ A TŘÍDĚNÍ**

#### **Práce s fotografií – řízený rozhovor**

Pomůcky: staré fotografie ze školních let učitele.

Popis činnosti: Žáci si prohlížejí staré fotografie ze školních let učitele. Společně diskutují o tom, jaké to bylo, když byl v jejich věku a chodil do školy, jak trávil prázdniny. Při diskuzi budou jistě také vzpomínat na své zážitky.

Učitel položí žákům otázku, zda ví, jak trávili prázdniny jejich rodiče, babička, dědeček.

Diskuze směřuje ke zjištění, že o dětství svých rodičů a prarodičů by se mohli dozvědět více, že ... každý z nás má spoustu zážitků, ale většinou jen z doby, které jsme součástí, ... že události lze zaznamenat, jak?... že k tomu, abychom se dozvěděli něco o minulosti, můžeme použít historické prameny. Co to jsou

historické prameny a co z nich lze vyčíst? ...Žáci vyslovují své domněnky. Zda jsou jejich domněnky správné, si ověří v „badatelně“.

### **Badatelna – sběr informací, žáci v roli expertů, učitel v roli moderátora**

Pomůcky: lístečky s názvy jednotlivých druhů historických pramenů (hmotné, písemné, obrazové, ústní), materiály do badatelny - historické prameny - faktické informace, předměty jednotlivých druhů historických pramenů.

Popis činnosti: Žáci pracují ve skupinách (stále stejných). Bádají a získávají bližší informace o různých druzích historických pramenů – hmotné, písemné, obrazové, ústní. Z předmětů v badatelně (vyhrazený prostor), si každá skupina vybere jeden, který přinese na prezentaci jako názornou ukázkou. Poté v roli expertů svá zjištění prezentují na přednášce o historických pramenech. Upozorňují na přednosti, možná úskalí, která musíme brát při zkoumání minulosti právě tímto druhem historického pramene v úvahu. Přednáška probíhá v přednáškovém sále, který si žáci společně vytvoří úpravou prostoru, učitel vystupuje v roli moderátora.

Instrukce: „Rozdělíte se do již vytvořených skupin. Každá skupina si vylosuje jeden lísteček. Vaším úkolem bude vydat se do badatelny a zde bádáním získat co nejvíce informací nejen o tom, co to historické prameny jsou, ale i o vašem historickém pramenu uvedeném na lístečku. Z předmětů, které v badatelně najdete, si vyberete jeden, který přinesete na prezentaci jako názornou ukázkou. Až budete mít všechny informace shromážděné, připravíte si vystoupení, ve kterém představíte výsledky svého bádání na přednášce o historických pramenech. Můžete si zvolit mluvčího nebo se při prezentaci střídat. Až budete mít svá vystoupení připravená, společně zde upravením prostoru vytvoříme přednáškový sál, já budu přednášku moderovat.

Jen vás ještě musím upozornit na to, že badatelna je prostor, ve kterém se badatelé chovají tiše a vzájemně se ve svém bádání neruší.“

Reflexe: Co bylo pro vás obtížné? Vyskytly se nějaké problémy? Jak jste si s nimi poradili? Co zajímavého jste se dozvěděli?

## ŘEŠENÍ

### **Práce s fotografií (obrázkem) – obrazový pramen, záznam události**

Pomůcky: pro každého žáka stejná prázdninová fotografie

Popis činnosti: Tentokrát žáci pracují s fotografií jako historickým obrazovým pramenem, záznamem události. Tato aktivita slouží k umocnění zvědavosti a zájmu o práci s rodinným archivem a povídání s rodinnými příslušníky.

Učitel klade otázky k obrázku: Co je na obrázku? Jakou situaci zachycuje? Co můžeme s určitostí říct? Poznáme, co právě osoby prožívají? Proč je tento okamžik zachycen na fotografii? Otázky směřují k poznání, že pro zaznamenání minulosti pouze obrazový záznam nestačí, a k vyvození potřeby použít některý z dalších pramenů – v našem případě ústního.

Jak bychom se mohli dozvědět více o minulosti naší rodiny?

S žáky se dohodneme, že na příští setkání přinesou prázdninové fotografie (dopisy, pohledy, předměty) své, svých rodičů a prarodičů. A aby se od nich dozvěděli, jak vlastně trávili prázdniny, co zažili, udělají s nimi doma rozhovor. Společně se vrátíme k seznamu již zformulovaných otázek. Seznam otázek ještě doplníme o otázku, která bude v našem dotazníku první. Co tě napadne, když se řekne slovo PRÁZDNINY?

Žáci si je napíší na papír. Sami si tak vlastně vytvořili dotazník, který doma s rodiči a prarodiči vyplní. Přemýšlíme, jaký výstup by byl potom pro nashromážděné materiály nejvhodnější, jakou bude mít podobu – tematický plakát (fotografie, citace z rozhovorů), kniha prázdninových zážitků, výstava fotografií ....

### **Závěrečná reflexe 1. bloku**

Každý po kruhu jednou větou řekne, co pro něj bylo v dnešních společných chvílích přínosem.

## 2. blok (2 vyučovací hodiny)

Poznámka: pokud popis činnosti vystihuje instrukci dané aktivity, není instrukce samostatně uvedena.

### **Naladění skupiny, rozehřátí – hra s pravidly**

Popis činnosti: Honěná – dvě baby, dva žáci honí ostatní. Chycený se stává babou a hra pokračuje dál, je ukončena signálem učitele.

### **Prezentace zjištění žáků**

Pomůcky: žáci - vyplněné dotazníky, fotografie, dopisy, pohledy, předměty,

Popis činnosti: Společné sdílení. Žáci jeden po druhém sdělují, s kým vyplňovali dotazníky, jaké to bylo povídat si s rodiči, babičkou, dědečkem, jaké to bylo povídat si o minulosti, zda se dozvěděli něco nového, co je překvapilo ...

### **Práce s rodinným archivem žáků, jeho představení, diskuze – práce ve skupinách**

Pomůcky: prázdninové fotografie, dopisy, pohledy, předměty své, svých rodičů a prarodičů.

Popis činnosti: Žáci vytvoří čtyři skupiny. Vzájemně si představují fotografie, dopisy, pohledy předměty, které si přinesli ze svých rodinných archivů. Po uplynutí vymezeného času se žáci mezi skupinami prostřídají.

### **Návrat k myšlenkové mapě PRÁZDNINY**

Pomůcky: žáci - vyplněné dotazníky, fixy dvou barev (červená, zelená), myšlenková mapa PRÁZDNINY vytvořená v minulém bloku.

Popis činnosti: Žáci společně doplňují myšlenkovou mapu o získané odpovědi na první otázku dotazníku – Co tě napadne, když se řekne slovo PRÁZDNINY? Zvlášť zapisují odpovědi rodičů (fixem jedné barvy, červené) a prarodičů (fixem jedné barvy, zelené). Pokud jsou některé odpovědi shodné, nezapisují je znovu, ale označí je v myšlenkové mapě fixem příslušné barvy.

Reflexe: Co můžeme z naší myšlenkové mapy vyčíst? Liší se představy vaše, rodičů a prarodičů? ... V čem jsou odlišné, proč, jak si to vysvětlujete?

### **Porovnávání získaných informací z dotazníků – práce ve skupinách**

Pomůcky: vyplněné dotazníky, seznam otázek

Popis činnosti: Žáci společně roztrídí všechny dotazníky na tři druhy, podle dotazovaných – rodiče, prarodiče a žáci. Poté se rozdělí do tří skupin, každá pracuje jen s jedním druhem dotazníků. Ve vymezeném čase je pročitají, označují zajímavosti.

Poté postupně skupiny společně podle seznamu otázek porovnávají odpovědi prarodičů, rodičů a žáků. Zjišťují, v čem jsou stejné, kde se liší, co může být důvodem, hledají možná vysvětlení.

Po této aktivitě mají žáci ještě možnost společně se dohodnout na upřesnění konečné podoby výstupu projektu, který se nejvíce hodí k jejich zjištěním (srovnávací výstava, výstava tematických plakátů, ...).

## **PRODUKT**

### **Práce na výstupu projektu – srovnávací výstava, „kniha“ prázdninových zážitků**

Pomůcky: fotografie (popř. kopie) z rodinných alb žáků, pohledy, dopisy, lepidla, archy papíru, papíry, psací potřeby

Popis činnosti: Žáci samostatně pracují ve zvolených libovolně velkých skupinách. Nejprve si společně stanoví úkoly, které je potřeba splnit. Rozdělení úkolů a další organizace práce (hlídání času, tempo práce, úprava prostoru) je zcela v jejich režii.

### **Prezentace projektu – realizace výstavy**

Pomůcky: výstup projektu – myšlenková mapa PRÁZDNINY, archy s fotografiemi (žáci, rodiče, prarodiče), „kniha“ prázdninových zážitků, pozvánka k návštěvě výstavy.

Popis činnosti: Probíhá závěrečná prezentace výstupu projektu. Žáci vybírají vhodné místo pro umístění výstavy. Na závěr učitel pokládá otázku „Co myslíte, jak asi budou trávit prázdniny děti za 30 let?“

## REFLEXE

### **Závěrečná reflexe**

Každý po kruhu sdělí ostatním svůj osobní významný zážitek, pocit, zkušenost, které si z projektu odnáší.

### **Zhodnocení 1. bloku**

Tento projekt byl pro žáky připraven jako překvapení na začátek školního roku. Všichni žáci se na projekt těšili. Žáci čtvrtého a pátého ročníku proto, že už se s projekty a metodami dramatické výchovy setkali, žáci třetího ročníku patrně proto, že se nechali strhnout nadšením ostatních.

Projekt probíhal ve třídě z části pokryté kobercem. Vhodný prostor byl vytvořen přesunutím lavic a židlí. Pro badatelnu byl využit učitelský stůl s počítačem a lavice. Společné reflexe probíhaly v kruhu na koberci.

Vzhledem k tomu, že třetina skupiny neměla zkušenost s projekty, byla na začátek lekce zařazena chůze. Zpočátku někteří, zejména chlapci třetího ročníku, dělali grimasy, smáli se, mluvili, byli nesoustředění. Postupně, díky neopětované reakci ostatních, se jim dařilo soustředit pouze na sebe. U motivované chůze bylo nutné připomenout, že nejde pouze o chůzi, ale také o výraz tváře, pohyb celého těla. Žáci vydrželi nereagovat na ostatní, nemluvit. Mluvení si opravdu užívali, když se ptali ostatních na cestu. Trochu problematické bylo, díky kamarádkým vztahům, vytvoření dvojic při tvorbě sousoší v další části. Všem dvojicím se celkem dařilo dané téma vystihnout. Při popisování sousoší se začínalo od zkušenějších dvojic. Žáci třetího ročníku v reflexi uváděli, že pro ně bylo zpočátku těžké domluvit se na situaci, která by dané téma zobrazovala.

Skládání rozstříhaného obrázku skupinám nedělalo potíže. To, že je projekt zavede do období prázdnin, žáci poznali, až když si prohlédli všechny obrázky.

Při tvorbě myšlenkové mapy uváděli pojmy zábava, noví kamarádi, nuda, velký nákup, cizina, hrady, dálnice, loď, pláž, tábor, čtení, sestra a bratr, hra ...

Formulování otázek - rozdělení do věkově smíšených skupin bylo opět díky kamarádským vztahům trochu problematické. Stejně tak jako později práce jedné skupiny hochů, rádo by „vtipálek“, jejichž otázky byly pro toto téma nevhodné, a tudíž se nedaly použít. Při prezentaci skupina včetně mluvčího propukala v smích. Ostatní skupiny zpočátku seděly tiše, nevěřicně na ně hleděly a pak jim řekly, ať jim to nekaží a pokud je to nebaví, ať odejdou. Díky reakci ostatních skupin nebylo nutné zasahovat. Skupina již dále přistupovala k práci zodpovědně. Otázky byly pak vytrženy a upraveny jejich formulace.

Interview – rozdělení otázek proběhlo v klidu, zapisovatelem se stal nejzdatnější písar skupiny. Zpočátku pracovali reportéři chaoticky, ale se zaujetím. Později si skupiny dohodly systém, jak budou reportéři postupovat, aby získali odpovědi od všech žáků. Zjistili, že je potřeba některé otázky upřesnit.

Vzhledem k tomu, že se s technikou titulkování žáci setkali poprvé, bylo pro ně těžké jedním slovem vystihnout situace, které živý obraz zachycoval. Také některé živé obrazy byly obtížně rozpoznatelné. Nejčastější titulky u moře, na pláži, hra, posmívání.

Fotografie ze školních let si žáci prohlíželi se zájmem, pokládali spoustu otázek. Historické prameny měly spojeny s vykopávkami.

Badatelna – vzhledem k tomu, že některé další aktivity byly náročné na porozumění textu, bylo nutné vytvořit skupiny nové, schopnostmi vyvážené. Obavy, že bude obtížné zajistit v badatelně prostředí, ve kterém se skupiny vzájemně neruší, byly liché. Skupiny přistupovaly k úkolu zodpovědně, pracovaly se zájmem. Se vši vážností se žáci vžili do rolí badatelů a zaujatě si připravovali své výstupy. Skupiny byly upozorněny na časové omezení jak doby na přípravu, tak samotné přednášky.

Až teprve v další aktivitě při práci s fotografií jako obrazovým pramenem záznamu události si uvědomili, co vše zůstává skryto.

Vzhledem k tomu, že by bylo pro některé žáky opisování vytvořeného seznamu otázek zdlouhavé, byly pro ně tyto podklady připraveny na počítači.



## **Zhodnocení 2. bloku**

Většina žáků se na setkání těšila. V úvodní části si žáci zahráli honičku; i přesto, že se někdy během hry jedna baba ztratila, si ji žáci užívali.

Poté nastal čas, kterého se mnozí nemohli dočkat - čas vzájemného seznamování s tím, co doma zjistili. Rodinné fotografie, dopisy, pohledy či různé předměty přinesla většina žáků, někteří plné krabice a celá rodinná alba. Dva žáci ze třetího ročníku sice přinesli fotografie, ale s nikým z rodiny si nepovídali, odpovědi nezjišťovali. Dvě žákyně ze čtvrtého ročníku si na setkání nepřinesly nic. Při prezentaci vyplynulo, že si někteří žáci doma takto o minulosti vyprávěli poprvé. Vyplňovat dotazníky pro ně bylo zábavné a dozvěděli se při tom mnoho nového, zajímavého i překvapivého, co netušili – tatínek se ztratil a hledala ho policie - maminka se bála koně, tak na něm přijel dědeček až do kuchyně – dědečkovi utekly krávy do Německa. Uváděli, že to pro ně byly „bezva“ chvíle. Dále probíhalo představování rodinných archivů ve skupinách. Žáci si s velkým zájmem prohlíželi fotografie, pročítali dopisy a pohlednice, zaujatě naslouchali, odkud který předmět pochází a proč má místo v rodinném archivu.

Po přestávce se vrátili k myšlenkové mapě, žáci doplňovali odpovědi z dotazníků rodičů a prarodičů. Zjistili, že představy všech tří generací si jsou v něčem podobné – příjemné dny, užívání, volnost, koupání, dovolená s rodinou, slunce, ale také rozdílné – nuda, televize (žáci), rybízová šťáva (rodiče), málo povinností (prarodiče). Ve skupinách pak se zaujetím pročítali a porovnávali odpovědi získané z dotazníků. Uvědomili si, že oni i jejich rodiče a prarodiče trávili prázdniny podobně a že v mnohém jsou podobné i jejich prázdninové zážitky.

Dohodli se, že výstupem projektu bude srovnávací výstava fotografií a „kniha“ prázdninových zážitků. Také byl pozměněn původní název projektu Prázdniny na Naše a vaše prázdniny.

Další činnost už si žáci organizovali zcela samostatně, vedoucí úlohu převzali žáci pátého ročníku. Rozdělení do různě početných skupin kopírovali a lepili fotografie, vytvářeli návrhy pozvánky na výstavu, pracovali na „knize“ prázdninových zážitků. Bylo povzbuzující sledovat, jak pracují, jak se vzájemně domlouvají, jak zvažují návrhy, jak přijímají nápady ostatních a ty své opouštějí, jak si jsou vědomi své zodpovědnosti za výsledek práce.

## **Závěrečné hodnocení plánu a jeho realizace**

V tomto projektu je dramatická výchova uplatněna formou jednotlivých vzájemně neprovázaných metod. V úvodní části projektu slouží především k navození příjemného klimatu, umožňuje sdělení a sdílení prostřednictvím jiných nejen verbálních prostředků, podporuje zvědavost žáků. V další části projektu při práci s fotografií a v badatelně pak k navození tvůrčí atmosféry, uvědomění si své důležitosti a zodpovědnosti.

Projekt byl realizován ve dvou blocích – první blok 3 vyučovací hodiny, druhý blok také téměř 3 vyučovací hodiny. Prezentace rodinných archivů žákům trvala delší dobu, než bylo plánováno. Vzhledem k jejich zaujetí a zájmu bylo pro tuto činnost nakonec vyhrazeno více času. Protože hodně žáků kvůli nemoci chybělo, neuskutečnilo se setkání dle plánu s odstupem dvou dnů po víkendu, ale až za týden.

Bylo zajímavé, že se dvě žákyně čtvrtého ročníku do práce s rodinným archivem vůbec nezapojily. Asi zde hrála roli skutečnost, že obec, ve které žáci bydlí, je malá a téměř všichni se znají. Je nutné respektovat soukromí jednotlivých rodin. Obavy, že se tato skutečnost projeví na jejich práci, se nenaplnily; obě se se zájmem zapojily do všech dalších činností.

Projekt se vydařil a byl pro většinu žáků přínosem. Během jednotlivých činností bylo patrné, že žáky zaujal. Seznámili se s prameny historického poznání a mohli si vyzkoušet práci s některými z nich. Prožitek při rozhovoru s rodinným pamětníkem a prací s rodinným archivem jim umožnil podpořit vzájemné vztahy nejen mezi nimi a rodinnými příslušníky, ale také následně díky vzájemnému sdílení rodinných příběhů mezi žáky navzájem.

Všechny cíle projektu byly z větší části naplněny.

I přes problematické situace při tvoření skupin a práci skupiny hochů v úvodní části projektu panovala ve třídě tvůrčí a příjemná atmosféra.

Překvapivou zkušeností bylo vyřešení situace nespolupracující skupiny hochů „vtipálků“ ostatními skupinami. Nebylo nutné autoritativně zasáhnout a narušit tím bezpečné prostředí a partnerský vztah učitele a žáků; díky reakci ostatních skupin tuto situaci nebylo třeba řešit.

Zajímavé bylo, že právě žák, hlavní iniciátor vtipných poznámek a šaškování, se později stal tím, kdo převzal zodpovědnost za činnost všech skupin a vnesl řád a systém do chaotické práce reportérů. Ostatní žáci jeho návrhy na řešení problému bez námitek přijali.

Tento projekt by mohl být bez zásadních změn realizován i bez použití metod a technik dramatické výchovy. Použité metody a techniky dramatické výchovy přinášejí do projektu oživení, nevšednost, situaci a zážitek. Daly by se jistě použít i v druhém bloku projektu, avšak při práci se zkušenější skupinou. Např. mohla být takto prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy vytvořena kniha prázdninových zážitků, mohla být také použita, dále zkoumána a rozvíjena informace získaná z dopisů či předmětů.

## **6.2. Projekt Naše cesta**

### **Plán projektu**

#### **Charakteristika skupiny**

Projekt byl vytvořen pro žáky III. třídy málotřídní školy ZŠ a MŠ Čisovice ve věku 8 – 11 let. V této třídě, kterou navštěvuje 8 žáků třetího ročníku (4 dívky a 4 chlapci), 10 žáků čtvrtého ročníku (2 chlapci a 8 dívek) a 4 žáci pátého ročníku (2 chlapci a 2 dívky), tj. celkem 22 žáků, byl projekt také realizován.

Žáci čtvrtého a pátého ročníku již měli možnost pracovat metodami dramatické výchovy v minulých ročnících, žáci třetího ročníku se s dramatickou výchovou ve výuce setkávají podruhé. Nejen z tohoto hlediska, ale i z hlediska zájmů a věku tvoří nesourodou skupinu.

Většina z těchto žáků sportuje nebo chodí na pohybovou výchovu, pouze tři dávají přednost počítačovým hrám. Skupina je nesourodá také z hlediska dovedností, schopností a celkového přehledu o dění v současnosti i minulosti, nejen v souvislosti s věkem.

Vzhledem k tomu, že se ve třídě současně vzdělávají žáci tří ročníků, je pro ně práce ve skupinách samozřejmostí. Jejich práce vyžaduje soustředění, samostatnost i sebekázeň.

Někdy mají problémy domluvit se při tvoření věkově smíšených skupin. Ne díky věku, ale kamarádkými vztahům. Často bývají jejich dotazy a témata, o které se zajímají, inspirativní.

## Kontext

Téma: Cítíte se v obci bezpečně?

Námět vzešel z ranních rozhovorů žáků, jejichž tématem byla mnohdy cesta do školy a komplikovaná dopravní situace před budovou školy. Dopravní situace nejen před školou, ale i v jejím okolí, je s přibývajícím počtem žáků rok od roku komplikovanější. Otázka "Co udělat pro větší bezpečí dětí?" se stala východiskem tohoto projektu.

Ve třetím ročníku byl projekt zařazen do Prvouky, okruh Místo, kde žijeme, téma – bezpečná cesta do školy, riziková místa a situace. Ve čtvrtém a pátém do Vlastivědy, okruh Místo, kde žijeme, téma - obec a do Přírodovědy, okruh Člověk a jeho zdraví, téma – bezpečné chování v silničním provozu.

## Cíle a úkoly realizovaného projektu

Cílem projektu bylo prostřednictvím prožitku, umožnit žákům uvědomit si rizika, která mohou v dopravním prostředí nastat, seznámit je s dopravní situací v obci a v okolí školy a tím je motivovat k většímu zájmu o veřejné záležitosti.

## Oborové cíle

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

- žák se seznámí s dopravní situací v obci a v okolí školy
- žák si uvědomí rizikové situace, které mohou v dopravním prostředí nastat
- žák ve spolupráci s ostatními vytvoří souhrnnou mapu problematických míst na cestě do školy
- žák navrhne opatření, jak zvýšit bezpečnost chodců v obci
- žák se učí všimnout si okolí, vnímat dopravní prostředí a orientovat se v něm
- žák vyjádří svůj vztah ke zjištěným faktům a souvislostem, zaujme k nim vlastní postoj

- žák se učí být aktivním občanem

### **Osobnostně-sociální cíle**

- žáci spolupracují ve skupině
- žáci se učí v rolové hře vnímat svět očima druhého
- žák prezentuje své návrhy a návrhy skupiny
- žáci spolu vzájemně komunikují a dodržují pravidla komunikace
- žák rozvíjí schopnost řešit problémy
- žák si uvědomuje hodnotu jedince.

### **Dramatické cíle**

- žák přijímá hru a respektuje pravidla
- žák rozlišuje herní a reálnou situaci
- žák spontánně vstupuje do role
- žák se zapojí do skupinové improvizace
- žák respektuje učitele v roli
- žák vyjádří hlasem a pohybem danou situaci
- žák se učí zvládat jednoduché role (živý obraz, etuda)
- žák reflektuje svůj zážitek

### **Použité metody a techniky:**

- hra s pravidly
- živé obrazy
- připravená improvizace
- učitel v roli
- etuda

- žák v roli
- simultánní nepřipravená improvizace
- telefonický rozhovor
- rytmická chůze, štronzo
- alej
- vzkaz
- asociační kruh
- reflexe
- diskuze, vyprávění, řízený rozhovor

### **Námět**

Námětem byla dopravní situace v okolí školy.

**Časový rozsah:** 10 vyučovacích hodin ve dvou blocích (5 + 5) s časovým odstupem.

### **Pomůcky**

Oba bloky projektu probíhaly ve třídě z části pokryté kobercem. Vhodný prostor se vytvořil přesunutím lavic a židlí. Společné reflexe probíhaly v kruhu na koberci.

- ozvučná dřívka, triangl
- kartičky s názvy situací - těsně před událostí, samotná událost, těsně po události
- zpráva o rodičovské schůzce do každé rodiny
- PC s přístupem na internet
- kopírka
- fotoaparát
- malé papíry na psaní vzkazů, psací potřeby
- papíry A4, obálky, lepidla

- balicí papír, fixy
- kreslicí karton, pastelky
- kostýmní znak starosty a ředitele školy
- mapa Čisovic – zdroj: *Mapy.cz*. *Mapy.cz* [online]. Dostupné z:

<https://mapy.cz/zakladni?x=14.3155671&y=49.8619256&z=16&source=muni&id=4441>

## Scénář projektu

### 1. blok (4 vyučovací hodiny)

#### MOTIVACE

#### Naladění skupiny, rozeřtění

##### **a) chůze podle rytmu**

Pomůcky: Orffovy nástroje – ozvučná dřívka

Popis činnosti: Učitel vytukává rytmus a žáci se podle něj pohybují prostorem.

Instrukce: „Nyní budu vytukávat rytmus a vy se podle něj budete pohybovat prostorem. Snažte se pohybovat plynule, vykrývat prostor, nechodit do kruhu, nemluvit, nedělat grimasy na ostatní, nesmát se, snažte se vnímat pouze sebe a své tělo pohybující se prostorem.“

##### **b) chůze podle rytmu s využitím „štronza“**

Pomůcky: Orffovy nástroje – ozvučná dřívka.

Popis činnosti: Učitel vytukává rytmus a žáci se podle něj pohybují prostorem.

Při přerušení vytukávání a vyslovení slova „štronzo“, všichni žáci znehybní, „zkamení“. Opětovné vytukávání je opět rozpohybuje.

Instrukce: „Chůzi obohatíme o techniku „štronza“. Vy se opět budete pohybovat podle rytmu. Když přestanu ťukat a řeknu slovo „štronzo“, všichni se zastavíte, jako by vás někdo zmrazil a vy jste se stali sochou. Snažte se zastavit celé své tělo,

svůj výraz v obličeji i pohyb očí. Můžete jediné dýchat a mrkat. Opětovné vytūkávání vás znovu rozpohybuje.“

### **Hra s pravidly – papírový chodník**

Pomůcky: dva papíry formátu A4 pro každého žáka.

Popis činnosti: Žáci se pomocí pokládání papírů před sebe snaží bezpečně překonat určitou vzdálenost. Během své cesty musí být opatrní, vyhýbat se překážkám a s nikým se nesrazit. Technika pokládání papíru je libovolná. Podmínkou je, aby se žák dotýkal papíru jedním nebo oběma chodidly.

### **Telefonický rozhovor 1**

Popis činnosti: Žáci mají zavřené oči, učitel vstupuje do role žáka třetí třídy (Jendy), který vede telefonický rozhovor se svou maminkou. (*Přibližné znění replik Jendy, co maminka říká, neslyšíme.*)

Instrukce: „Zavřete si oči a poslouchajte. Uslyšíte, jak někdo telefonuje. Až otevřete oči, budeme si povídat o vašich představách.

No, mami?... Já zapomněl.... Jó, jsem ve škole.... Dnes to bylo docela drama....

No, po cestě jsem potkal Petra a šli jsme spolu.... Ne, to ne!... Ne, to taky ne!...

Viš, jak je tam ten dřevěný plot... Ne, tam ne! Tam jak mají tu ceduli... Jo, skoro u školy.... Byli jsme právě u té cedule, když ...“

Reflexe: Co jsme se dozvěděli? Kdo to asi telefonuje? Co z rozhovoru určitě víme? Co jistě tvrdit nemůžeme, ale můžeme se pouze domnívat?

### **Co se mohlo stát - skupinové etudy**

Popis činnosti: Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech nebo po třech. Ve skupinách si povídají o tom, co se mohlo stát. Potom si domluví situaci, která by byla možným pokračováním věty: „Byli jsme právě u té cedule, když ...“ Situaci přehrají v krátké etudě.

Instrukce: „Nyní utvoříte skupiny po čtyřech nebo po třech a budete si povídat o tom, co se mohlo stát a jak by mohla podle vás pokračovat věta: „Byli jsme právě u



té cedule, když ... Potom vyberte jednu situaci, kterou byste chtěli přehrát. Při přehrávání nemusí hrát pouze dva, ostatní se můžou stát dalšími účastníky situace. Vaše etuda by neměla trvat déle než minutu a půl. Signálem pro její rozehrání a ukončení bude mé tlesknutí.“

Po každé etudě následuje reflexe: Mohla to být opravdu situace, kterou by pokračovala naše věta?

Reflexe: Co jsme viděli? O čem jste ještě ve skupinách mluvili? Co vás ještě teď napadá?

### **Jenda a Petr na cestě do školy – vyprávění**

Učitel jako vypravěč:

„Tohle vše vás napadá. Viděli jsme situace, které mohli kluci cestou do školy zažít. Poslouchejte, co se Jendovi přihodilo. Jenda chodil každé ráno pěšky do školy. Často se stávalo, že cestou potkal Petra. Byli kamarádi, chodili do třetí třídy a seděli spolu v lavici. To ráno tomu bylo také tak. Cestou si povídali, co podniknou odpoledne. Když šli kolem potoka, zastavili se a chvíli pozorovali nutrie. Byly tři, tento rok se na potoce objevili poprvé. Přešli můstek, na levou stranu silnice a pokračovali dál v družném hovoru ke škole. Jenda vyprávěl, jak byl s tátou v ZOO a pak spolu přemýšleli o tom, co si tentokrát v družině postaví ze SEVY, jestli toho obrněnce nebo vrtulník. Největší obavu měli z toho, aby si stavebnici nepůjčil někdo dřív než oni. Byli zabraní do hovoru, a tak si ani nevšimli, že se k nim od Bojova řítí velkou rychlostí auto. Řidič jakoby je vůbec neviděl, jel přímo na ně. Naštěstí si ho kluci v poslední chvíli všimli a jen tak tak stačili uskočit do příkopu. Řidič doslova prosvištěl místem, kde ještě před chvílí oba stáli a aniž by zpomalil, ujížděl dál. Celí bledí vylezli zpět na silnici, chvíli na sebe nevěřícně koukali a pak šli dál. Do školy to už byl naštěstí jen kousek.“

### **Fotografie z místa události, živé obrazy – práce ve skupinách**

Pomůcky: kartičky situací - těsně před událostí, samotná událost, těsně po události

Popis činnosti: Žáci pracují ve skupinách. Ve třech postupných živých obrazech zachytí okamžik samotné události, situace těsně před ní a těsně po ní. Do obrazu se

zapojí vždy všichni členové dané skupiny. Na učitelův dotek jejich postavy ožijí, říkají, kdo jsou a co tady dělají. Další dotek je opět znehybní.

Instrukce: „Nyní už víme, co Jenda s Petrem to ráno cestou do školy zažili. Rozdělíte se do tří skupin. Každá skupina se pokusí vytvořit dle zadání nehybný tichý živý obraz. Do obrazu budou zapojeni všichni členové skupiny. Koho se dotknu, promluví, řekne, kdo je a co tady dělá. Vytvoříte tak tři na sebe navazující živé obrazy, tři momentky, kterými by fotograf zachytil celou událost. Společně si jednotlivé obrazy prohlédneme. Následně skupiny ze svých obrazů vytvoří jeden společný živý obraz.“

Reflexe: Jak se vám pracovalo? Bylo těžké obrazy vytvořit? Proč? Jaké problémy jste museli řešit? Poradili jste si? Jak?

## Vzkazy řidiči

Pomůcky: psací potřeby, papíry na vzkazy.

Popis činnosti: Žáci, každý sám, na základě svých představ a informací píše vzkaz řidiči, který auto řídil. Vzkazy nečtou, položí je doprostřed koberce. (*Vzkazy budou přečteny až na začátku dalšího bloku, tím budou žáci uvedeni zpět do příběhu.*)

Instrukce: „Každý si nyní vytvořil představu události, která se stala klukům toho dne ráno. Už víme, že řidič ujel a zatím se ho nepodařilo vypátrat. Větu, kterou byste mu chtěli říct, kdyby to bylo možné, teď napište jako krátký vzkaz. Až vzkaz dopíšete, položte ho doprostřed koberce.“

## Přestávka.

### Jenda a Petr ve škole – žáci ve skupinové roli, učitel v roli

Pomůcky: triangl.

Popis činnosti: Ve škole žáci v roli Jendy (polovina) a v roli Petra (polovina) všem koho potkají, líčí, co se jim cestou do školy přihodilo. Vše vyprávějí také řediteli školy.

Instrukce: „Už víme, co kluci ráno po cestě do školy zažili. Společně se teď za nimi podíváme. Rozdělíte se na polovinu, jedna se stane Jendou a druhá Petrem. Já budu ředitelkou školy. Kluci chodí po škole a každému koho potkají, vyprávějí svou ranní příhodu. Až uslyšíte větu „Kluci právě odcházejí ze šatny“, stáváte se Jendou a Petrem. Sami sebou se opět stanete po zvonění, to klukům začíná vyučování. Poté se sejdeme v kruhu na koberci.“

Reflexe: Jaká byla ve škole atmosféra? Jak se kluci asi cítili?

### **Večer v rodinách – simultánní improvizace, žáci v roli někoho z rodiny – práce ve skupinách**

Pomůcky: triangel, zpráva pro rodiny (Zítra v 17,00 hodin se koná v naší škole mimořádná schůzka rodičů. *Jméno*, ředitel školy).

Popis činnosti: Žáci se rozdělí do skupin, rodin, tří až pětičlenných – školák, dva dospělí, popř. sourozenci. Ve dvou rodinách bude školákem Jenda a Petr. Po rozdělení rolí v rodinách se její členové setkávají poprvé poté, co se o události dozvěděli. Děti líčí, co se přihodilo. Pak společně debatují, domlouvají se a rozhodují, jak danou situaci řešit. Vše by mělo probíhat v rámci nepřipravené simultánní improvizace.

Učitel nechá debatu v rodinách probíhat, dokud vidí, že je většina skupinek aktivní, a pak hru ukončí oznámením, že na mobily jednotlivých rodičů přišla zpráva (*v tu chvíli ji učitel rozdává každé rodině napsanou na lístečku*), pozvánka na mimořádnou schůzku rodičů, která se bude konat hned druhý den.

Instrukce: „Do večera o události slyšeli téměř všichni obyvatelé obce. Večer se o události povídá také ve všech rodinách školáků. Nyní se rozdělíte do skupin. Skupiny mohou být různě početné, tak jako jsou různé početné rodiny, nejméně však tříčlenné, nejvíce pětičlenné – školák, dva dospělí, popř. sourozenci. V jedné rodině bude školák Jenda, v druhé Petr a v dalších jiný školák ze školy. Je večer, členové rodiny se poprvé setkávají po té, co se o události dozvěděli. Děti líčí, co se přihodilo. Pak společně debatují, domlouvají se a rozhodují, jak danou situaci řešit. Vaši rozmluvu ukončí zvukový signál, který vám oznamuje, že vám byla na mobilní telefon doručena zpráva. Po přečtení zprávy v jednotlivých rodinách se všichni sejdeme v kroužku.“

Reflexe: Jak probíhala debata? Domluvili jste se na společném řešení situace? S jakými názory jste se setkali? Překvapil vás názor někoho z členů rodiny? Proč? Jaké možnosti řešení jste zvažovali? Co mělo vliv na vaše rozhodování?

### **Mimořádná schůzka rodičů – učitel v roli ředitele školy, žáci v roli rodičů**

Pomůcky: kostýmní znak ředitele školy, upravený prostor, papíry, psací potřeby (jeden z rodičů zapisuje návrhy)

Popis činnosti: Nejdříve žáci společně uzpůsobí prostor, kde se uskuteční rodičovská schůzka. Poté se v roli rodičů a učitel v roli ředitele školy sejdou ve škole na rodičovské schůzce. Jediným bodem programu je událost předešlého dne, která se stala Jendovi a Petrovi. Ředitel podává nezkreslené informace, neměl by předem zdůrazňovat svůj názor a navrhopvat možný způsob řešení. Návrhy, jak danou situaci řešit, chce po jednotlivých rodičích. Schůzka je ukončena společnou domluvou, je stanoven další postup řešení. Ředitel navrhne (pokud tento návrh nezazní od rodičů), že do celé akce zapojí také žáky třídy, do které Jenda a Petr chodí. Tím je schůzka ukončena.

Instrukce: „Druhého dne, před pátou hodinou, se třída pomalu zaplňuje rodiči (učitelka si bere šátek, uvazuje ho kolem krku, stává se ředitelkou školy). Dobrý den, paní / pane .....vítám vás, prosím pomozte mi s židlemi, bude potřeba trochu upravit prostor, ať si mají všichni kam sednout (obrací se na žáky – rodiče o pomoc, tím žáci vstupují do role rodičů.)..... *Dál již vše probíhá tak, jak je popsáno výše.* ..... „Tak jsme domluveni, přeji vám klidný večer. Ještě vás poprosím o pomoc při úklidu židlí. Děkuji, na shledanou (ředitelka si sundává šátek, pokládá jej na poslední z odnášených židlí, tím učitel i žáci vystupují z rolí a stávají se sami sebou).

Reflexe: „Jak jste se cítili v roli rodičů na schůzce? Teď, když jste měli více času na přemýšlení, napadá vás ještě nějaký jiný návrh? Jaký? Co myslíte, jak byste mohli přispět k řešení situace vy žáci? Jak byste se mohli do řešení situace zapojit?

## MAPOVÁNÍ A TŘÍDĚNÍ

### Stanovení úkolů - práce ve skupinách

Pomůcky: papíry, psací potřeby.

Popis činnosti: Nazítří ráno se žáci scházejí, jako vždy v ranním kroužku. Učitel je informuje o tom, že do řešení celé situace se zapojí i jejich třída. Žáci (popř. učitel) přicházejí s nápadem na projekt s názvem Cesta do školy. Rozdělí se do čtyř skupin a sepisují úkoly, které je potřeba řešit. Poté se všichni opět sejdou v kruhu, úkoly třídí a stanovují jejich pořadí. Učitel může také některé vyslovit, popř. promýšlet, ale jen jako jeden z členů skupiny. Domlouvají se na organizaci práce. Společně stanovujeme cíl projektu, uvažujeme o podobě jeho výstupu.

Reflexe: Jaké problémy jste museli řešit? Poradili jste si? Jak?“

Komentář učitele: Jedním z prvních úkolů, které žáci v seznamu uvedou, bude jistě zmapování situace v okolí školy, zmapování nebezpečných míst na cestě do školy (\*Jak se žáci dopravují do školy – potřeba sestavit tabulku, provést místní šetření. \*Zjistit co je příčinou problematické situace před školou a v jejím okolí. \*Vyznačit trasu, kudy by šli pěšky do školy - vytisknout mapku pro žáky, napsat dopis pro rodiče, vyznačit problémová místa, jaká řešení navrhuje. \*Vše pak zanést do velké společné mapy. \*Zjištění vycházející z jednotlivých mapek sami v terénu ověřit a zdokumentují.)

### Příprava podkladů – práce ve skupinách

Pomůcky: PC, papíry, obálky, psací potřeby, kopírka

Popis činnosti: Žáci sestavují tabulku, do které budou zapisovat, jak se žáci a děti naší ZŠ a MŠ dopravují do školy. Píší informační dopis pro rodiče, vyhledávají vhodnou mapku obce. Připraví kopii dopisu a mapky pro každého žáka, které roznesou do všech tříd. Připraví velkou mapku obce.

### Závěrečná reflexe 1. bloku

Každý po kruhu jednou větou řekne, co pro něj bylo v dnešních společných chvílích přínosem.

## 2. blok (4 vyučovací hodiny)

Poznámka: pokud popis činnosti vystihuje instrukci dané aktivity, není instrukce samostatně uvedena.

### **Naladění skupiny, rozehřátí**

#### **Hra s pravidly**

Popis činnosti: Jeden je „baba“, jeden honěný, ostatní utvoří „domečky“ tak, že se chytanou za obě předpažené ruce. Honěný se může zachránit tak, že vymění jednu část domečku a ta se stává honěným.

#### **Asociační kruh**

Pomůcky: vzkazy pro řidiče napsané v minulém bloku.

Popis činnosti: Žáci sedí na koberci v kruhu, z hromádky uprostřed si každý vezme jeden vzkaz a přečte jej nahlas. Poté po kruhu jeden po druhém vysloví jednu větu, která je připomínkou chvil, které společně v minulém bloku prožili.

#### **Vyhodnocení informací – práce ve skupinách**

Pomůcky: velká mapka obce, vyznačené mapky od žáků školy, papíry, psací potřeby

Popis činnosti: Žáci pracují ve stejných skupinách, jako pracovali v závěru prvního bloku. Vyhodnocují tabulky z ranního pozorování před školou, jak se kdo dopravil do školy. Na základě jednotlivých mapek žáků, zakreslují nebezpečná místa do jedné souhrnné mapky, pročítají a třídí návrhy rodičů na bezpečnější cestu do školy. Po ukončení práce se všichni sejdou na koberci v kroužku.

## ŘEŠENÍ

### Dopravní studie – žáci v roli odborníků, učitel v roli ředitele školy

Pomůcky: vytvořená souhrnná mapka, fotoaparát, papír a psací potřeby na poznámky, PC.

Popis činnosti: Žáci v roli dopravních odborníků procházejí vyznačená kritická místa a sledují je nejen z pohledu chodce, ale také z pohledu řidiče. Pořizují fotografickou dokumentaci. Po návratu do školy veškeré získané poznatky a fotodokumentaci zpracují a vytvoří konečnou podobu mapy nebezpečných míst. Následně vypracují dopravní studii s návrhy konkrétních opatření. Žáci, odborníci si nejprve společně stanoví úkoly, které je potřeba splnit. Rozdělení úkolů a další organizace práce (rozhodnutí, zda budou pracovat ve skupinách, hlídání času, tempo práce, úprava prostoru, čas na přestávku) je zcela v jejich režii. Vypracovanou dopravní studii prezentují a předají řediteli školy.

Instrukce: „Dobrý den, (*učitel obchází všechny žáky, odborníky, podává jim ruku, zdraví je a představuje se jim*) vítám v naší škole váš tým odborníků na bezpečnou dopravu. Věřím, že nám pomůžete v naší obci posoudit dopravní situaci a navrhnete taková řešení, aby cesta do školy našich žáků byla bezpečnější. Žáci naší III. třídy již pro vás připravili souhrnnou mapku nebezpečných míst. Očekávám tedy od vás vypracování dopravní studie s návrhy konkrétních opatření. Abyste mohli dopravní situaci posoudit přímo na místě, projdu teď společně s vámi všechna kritická místa. Po návratu do školy již veškerou organizaci práce na studii nechám ve vašich rukou. Vše potřebné vám poskytneme. Mou pomoc vyhledejte prosím jen v případě, že by se objevil nějaký technický problém. Přeji vám mnoho sil a těším se na vaši prezentaci.“ (*Po prezentaci ředitel celému týmu děkuje a s jednotlivými členy se rozloučí stejným způsobem, jako se přivítal, podáním ruky.*)

Reflexe: Jak se vám pracovalo? Jak se vám dařilo spolupracovat? Vyskytl se problém, který jste museli řešit? Jaký? Podařilo se vám ho vyřešit? Jak? Překvapilo vás něco? Co to bylo?

## PRODUKT

### Dopravní studie – řízený rozhovor

Pomůcky: dopravní studie.

Popis činnosti: Žáci sedí v kruhu na koberci, uprostřed jsou rozloženy veškeré prezentované materiály dopravní studie. Diskutují, zvažují a promýšlejí, jak s dopravní studií naloží. Jaké další kroky bude potřeba udělat, aby byla jejich cesta do školy bezpečnější. Na koho se obrátit, kdo by jim mohl poradit nebo pomoci. *(Zde lze předpokládat, že žáci budou uvádět obecní úřad, Policii, Besip. V našem případě se nejdříve obrátíme na obecní úřad. Připomeneme si, kdo tvoří samosprávu obce, kdo je to občan. Konkretizujeme představu aktivního občana – každý občan má právo vyjádřit svůj názor a pokusit se ovlivnit rozhodování o problémech v obci.)* V závěru učitel žákům oznámí, že paní ředitelka předá dopravní studii k prostudování na obecní úřad paní starostce. Společně vše dávají do velkých desek, učitel je odnáší ze třídy.

### Přestávka

### Mimořádné zasedání obecního zastupitelstva - připravená improvizace s učitelem v roli

Pomůcky: židle (předměty, které jsou k dispozici v místnosti), kostýmní znak starosty.

Popis činnosti: Žáci společně vytvoří z dostupných věcí v místnosti jednací síň, kde probíhá zasedání zastupitelstva obce. Žáci vstupují do role zastupitelů a učitel do role starosty. Starosta rozdělí zastupitele na polovinu. Jedna hledá argumenty pro provedení navrhované úpravy a druhá proč je neprovádět.

Instrukce: „Společně se teď přeneseme na obecní úřad. V jednací síni se právě sešli na mimořádném zasedání všichni zastupitelé. Usazením na židle se stáváte zastupiteli, očekáváte příchod paní starostky.“ Učitel v roli starostky: „Buďte vítáni, jak již víte, jediným bodem dnešního mimořádného zasedání zastupitelstva je problematika dopravní situace v okolí školy. Jistě také všichni víte, co cestou do školy zažili její dva žáci. Pedagogové s rodiči se již touto událostí zabývali na



mimořádné rodičovské schůzce. Do řešení, co udělat proto, aby byla cesta dětí do školy bezpečnější, se zapojili nejen rodiče a pedagogové, ale také žáci III. třídy, do které oba kluci chodí. Školáci nejprve ve spolupráci s rodiči zmapovali stávající dopravní situaci, poté oslovili tým dopravních expertů, který vypracoval dopravní studii s návrhem konkrétních opatření, jak dopravní situaci v kritických místech vyřešit. Obrátila se také na mě spousta rodičů s dotazem, jak budeme dopravní situaci v obci řešit my zastupitelé, jaké kroky obec učiní, aby byli jejich děti v bezpečí.

Dnes jsme se tedy sešli proto, abychom se o celé situaci poradili a rozhodli se, jak ji budeme řešit. Nyní si prosím ještě jednou celou studii projděte a prozkoumejte. Vás, zastupitelé (ukazuje na jednu polovinu žáků), žádám, abyste se přesunuli do těchto prostor a hledali argumenty, proč provést úpravy navržené ve studii a vás (ukazuje na druhou polovinu žáků) žádám, abyste se přesunuli sem do těchto prostor a hledali argumenty proč neprovádět navrhované úpravy.

### **Hledání argumentů**

Pomůcky: papír, psací potřeby, kostýmní znak starosty.

Popis činnosti: Zastupitelé, žáci v roli, se radí, hledají argumenty, zapisují je na papír. Poté si zvolí jednoho, který je starostovi přednese.

Instrukce: „Žádám obě skupiny, aby k úkolu přistupovaly se vší důležitostí. Prosím, abyste také vzali v úvahu, co vše se v obci v současnosti buduje, jaké akce máme rozpracované. Zbývá nám dobudovat kanalizace ve spodní části obce, vše je již vyřízeno, každým dnem očekávám, že nám na ni kraj pošle peníze. Jistě také víte, že nových školáků je stále více, letos dokonce musíme tělocvičnu přebudovat na třídu. Sice jsme požádali stát o finanční dotaci, ale zatím jsme ji nedostali. Také bychom měli uvažovat o koupi nového hasičského auta, to staré může každým dnem dosloužit. .... Až budete mít své argumenty sepsány, váš zástupce (z každé skupiny jeden) mi je přednese. Po zaznění zvukového signálu se posaďte na svá místa. Jednání zastupitelstva bude pokračovat.“

### **Prezentace argumentů (připravená improvizace)**

Pomůcky: triangel (zvukový signál), kostýmní znak starosty.

Popis činnosti: Jednání rady pokračuje prezentací a obhajobou argumentů skupin zastupitelů. Starosta zvažuje, jak se rada zachová.

Instrukce: Starostka: „Žádám zástupce, aby předstoupili a přednesli nám své argumenty. Nejdříve ať před radu předstoupí zástupce těch, kteří hledali argumenty proč provést navrhované úpravy. ... Děkuji, váha vašich argumentů je opravdu veliká. ... Nyní žádám zástupce druhé skupiny, aby nám sdělil své argumenty, proč navrhované úpravy neprovést ..... Děkuji, i vaše argumenty mají velkou váhu. ...

Vyslechla jsem všechny vaše argumenty. Jejich váha je opravdu veliká. Tak veliká, že nevím, ke které straně se přiklonit. Proto jsem se rozhodla, že každý vyslovíte svoje rozhodnutí. Nyní prosím každého z vás, aby se na chvíli zamyslel a zvážil, jak se sám za svou osobu rozhodne. Teď na chvíli odejdu, vy rozmýšlejte. Až se vrátím, každý z vás mi oznámí své rozhodnutí.“

### **Rozhodování – alej, žáci i učitel v roli**

Pomůcky: kostýmní znak starosty.

Popis činnosti: Žáci - zastupitelé se postaví do špalíru - aleje. Přijde starosta – učitel v roli, prochází alejí, na koho se podívá, ten mu sdělí své rozhodnutí. Rada se zachová podle počtu názorů pro a proti.

Instrukce: „ Uvažovali jste s patřičnou důležitostí o našem problému? Zvážili jste všechny argumenty? Nyní tedy nastal čas, aby mi každý z vás, jeden po druhém, dal odpověď na mou otázku. Postavte se proto do špalíru, já budu procházet mezi vámi. Na koho se podívám, ten mi sdělí, jak se rozhodl a proč. Rada se pak zachová podle počtu hlasů pro a proti. Žádám vás tedy o odpověď na mou otázku: Má zastupitelstvo obce začít realizovat navrhované úpravy vycházející z dopravní studie?“ .... „Dobře tedy, takto jste rozhodli a tak se zachová i naše zastupitelstvo. .... Tím naše dnešní zasedání končí, přeji vám všem pěkný večer.“ (*Všichni uklízejí prostor jednací síně.*)

Reflexe: Žáci sedí v kruhu na koberci, probíhá diskuze. Jaké to bylo rozhodnout se? Změnili jste své rozhodnutí? Co vás ovlivnilo ve vašem rozhodování? Co myslíte, jak se asi zachová zastupitelstvo naší obce, až mu předáme dopravní studii?

### Vzkazy zastupitelům

Pomůcky: psací potřeby, papíry na vzkazy.

Popis činnosti: Žáci, každý sám, píše vzkaz zastupitelům obce. Vzkazy nečtou, položí je doprostřed koberce. Učitel je později vyvěsí ve třídě.

Instrukce: „Už víme, jak dopadlo hlasování a jak se zde naše rada rozhodla. Jak posoudí dopravní studii zastupitelé naší obce, nevíme. Větu, kterou byste jim chtěli říct, kdyby to bylo možné, teď napište jako krátký vzkaz. Až vzkaz dopíšete, položte ho doprostřed koberce.“

### Telefonický rozhovor 2

Popis činnosti: Žáci mají zavřené oči, učitel vstupuje do role žáka třetí třídy (Jendy), který vede telefonický rozhovor se svou maminkou. (*Přibližné znění replik Jendy, co maminka říká, neslyšíme.*)

Instrukce: „Zavřete si oči a poslouchajte.“

Ahoj, mami. Hlásím, že jsem ve škole. ...Jo, v pořádku. .... Dnes nás šlo pět. .... Jo, Markova mamka. Tak ahoj.

### Zhodnocení 1. bloku

Po přivítání byla atmosféra navozena chůzí; je to aktivita, která pomůže žáky postupně odpoutat od předcházejícího dění ve třídě.

Následovala hra s pravidly – jevila se jako bezproblémová do doby, než dva hoši začali mezi sebou soutěžit, kdo bude na druhé straně dřív a chovali se bezohledně k ostatním. Jedním z možných řešení bylo hru přerušit a ještě jednou žákům připomenout, že cílem hry je dostat se bezpečně na druhou stranu a přitom neohrozit sebe ani ostatní, nicméně nastala situace byla pro téma a další aktivity vlastně přínosem.

Telefonický rozhovor – tato technika byla v práci použita poprvé. Vystaly obavy, jak budou známí třídní „vtipálkové“ reagovat. Zpočátku všichni mlčeli a zaujatě

poslouchali, po chvíli se oba hoši začali potichu bavit, mít poznámky. Vzhledem k tomu, že obsah hovoru byl důležitý pro další společnou práci, bylo potřeba nejen nerušit soustředěný poslech ostatních, ale hochy zaujmout. V tu chvíli bylo třeba zasáhnout. Jim adresovaná výzva, aby byli potichu a mlčeli, že telefon není slyšet, je překvapila. Takovou reakci nečekali, ztichli a poslouchali. Zpočátku dělalo některým žákům problém oddělit své domněnky od skutečnosti. Na toto téma se rozvinula živá diskuze.

Skupinové etudy – s touto technikou se žáci setkali poprvé. Tentokrát vypadalo, že dělení do pěti skupin po čtyřech proběhlo bez problémů. Ve skupinách probíhala celkem živá debata. Všechny situace, které přehrávali, byly možným pokračováním dané věty. Byly to: únos dítěte - auto srazilo psa - Petr spadl a zlomil si nohu – potkali paní, co omdlela – málem je pokousal pes. Jako další možné situace uváděli – našli kočku, a ta jednoho kousla - chlap se je snažil nalákat do auta – začala bouřka a blesk uhodil vedle nich do stromu – z nákladáku upadlo kolo a řítilo se na ně – Petra srazilo auto. Někteří byli při přehrávání nemluvní nebo mluvili potichu, o situacích se jim dařilo přemýšlet, ale byl patrný ostych.

Žáky velmi zajímalo, zda situace, kterou navrhovali jako možnou, odpovídá události z příběhu. Na situaci, kterou Jenda s Petrem v příběhu zažili, reagovali tři žáci výkřikem, že se jim nedávno při cestě s rodiči do obchodu přihodilo něco podobného.

Práce na fotografiích z místa události (živé obrazy) žáky doslova pohltila. Rozdělení do tří skupin sice neproběhlo bez dohadů, ale na jejich další práci to nebylo znát. Zpočátku pracovala každá skupina nezávisle na ostatních, soustředila se pouze na svůj obraz. Když si pak někteří při zkoušení ostatních skupin všimli, jak vypadají ostatní obrazy, ze situace vyplynulo, že by skupiny měly spolupracovat, protože obrazy na sebe nenavazují. Žáci se doslova „vrhli“ do práce a s obrovským zaujetím propracovávali vše až do detailů. V závěru přišli žáci s nápadem, že by mohli obrazy postupně oživit a celou událost si tak přehrát. Nakonec ji přehrávali několikrát.

Skupinovou roli Jendy a Petra ve škole si žáci měli možnost vyzkoušet také poprvé. Líčení události si opravdu užívali, někteří se vzájemně vyslechli, jiní si skákali do řeči nebo mluvili současně. Aktivita byla poměrně hlučná, ztišení nastalo až se vstupem role ředitelky. Atmosféru ve škole popisovali např. takto – bylo vidět, že se něco děje - všude hluk, hloučky. Kluci se podle nich cítili jako zachráněni - měli radost, že se jim nic nestalo - asi se báli - důležité - jako hrdinové.

Vytvoření rodin bylo bezproblémové. Jenda a Petr byli raději přiděleni rodinám losováním. Dalšími členy rodiny byli sourozenci nebo byla na návštěvě babička, děda, teta. V reflexi uváděli, že napřed půjdou do školy, aby se domluvili, co dál – že s tím musí něco udělat obec – že to nahlásí na Policii – že do školy budou vozit děti autem – rodiče by se mohli střídat a skupinky dětí do školy doprovázet – že na silnici nakreslí výstrahu. Jedna rodina se nebyla schopna domluvit vůbec; díky třem žákům, kteří v roli dětí tak zlobili, že rodiče nebyli schopni je zvládnout a domluvit se.

Když začali být žáci oslovováni paní/pane... divili se a usmívali se, pak ale přistoupili na danou hru a na samotné schůzce již se v roli rodičů cítili důležitě. Jako možná řešení uváděli: vybudovat chodníky, vyznačit přechody, postavit výstražné cedule, nainstalovat měřič rychlosti. Dále uváděli, že než bude cesta bezpečná, tak raději budou děti vozit autem. To bylo impulsem pro velmi živou debatu kvůli malému parkovišti a „autozmatkům“ před školou. Pak padl návrh, že by se mělo zjistit, kdo kudy chodí do školy a zjistit, co kde vybudovat a že by ve škole mohli udělat projekt.

Žáci si projekt nazvali Cesta do školy. Ihned se dali do práce, vedoucí úlohu převzali žáci pátého ročníku. Do čtyř skupin byli rozděleni (na jejich žádost) tak, aby byly schopnostmi a dovednostmi vyvážené. Navrhované úkoly k řešení: zjistit, proč je taková „autoskrumáž“ před školou - zvětšit parkoviště před školou - na cestě před školou vyznačit cestu pro chodce - připravit mapu obce - zjistit kudy kdo chodí do školy – zjistit, která místa jsou nebezpečná – udělat návrh, aby byla bezpečná – pak vše předat na obec. V závěru si skupiny rozdělily práci na těchto úkolech: Zjistit, co je příčinou problematické situace před školou a v jejím okolí. Zjistit jak se žáci dopravují do školy – sestavit tabulku a zaznamenat do ní, jak se kdo dopravuje do školy a školky. Vytisknout mapku pro žáky. Napsat dopis pro rodiče. Připravit velkou mapu, do které pak bude vše zaznamenáno. Dohodli se, že vypracují návrh na řešení nebezpečných míst, dopravní studii. Vše potřebné měli k dispozici, včetně PC učebny s tiskárnou a kopírkou.

V závěrečné reflexi uváděli např.: vím, co zažili Jenda s Petrem - zjistil jsem, že být rodičem není lehké – že je projekt – mohli jsme si vyzkoušet hraní té události – že když se něco stane, každého to zajímá - dělat tabulku – dělat mapu.

## **Zhodnocení 2. bloku**

Aktivita byla zahájena „Domečkovou“ honičkou; žáci hru znají, užívali si ji.

V asociačním kruhu nejdříve každý po kruhu řekl jednu větu, která byla připomínkou společně prožitých chvil v minulém bloku. Poté každý přečetl vzkaz řidiči napsaný při předešlém setkání. Byly to např.: „Dodržuj pravidla! Proč jsi nezastavil? Třeba potřebovali tvou pomoc. Tos je neviděl? Svému dítěti bys to taky udělal? Měli by ti vzít řidičák! Měl bys zaplatit pokutu! Málem jsi nás zabil! Proč jezdíš jak šílenec? Tos neviděl značku? Brzdi!“

Pak už probíhalo třídění a vyhodnocení informací. Do školy byla zpět doručena většina rozdaných mapek. Dá se říci, že rodiče k úkolu přistupovali velmi zodpovědně. Během víkendu s dětmi prošli trasu do školy, kritická místa označili i se zdůvodněním a návrhem možného řešení. Žáci se tak přesvědčili, že je pro rodiče bezpečná cesta jejich dětí do školy důležitá. Vše pak zakreslili do jedné společné mapky. Skupina žáků, která prováděla ranní pozorování před školou, nemohla dostat. Zjistili, že v době od 6,00 do 8,00 hodin pouze 8 žáků ZŠ a 4 děti MŠ šli do školy pěšky, na kole nepřišel nikdo, 1 žák jel autobusem a ostatních 47 žáků a 23 dětí dovezli rodiče autem (celkem v ZŠ 60 žáků v MŠ 51 dětí). Ihned poznamenali, že proto je ten „autozmatek“ před školou a že se s tím bude muset něco udělat.

Roli odborníků přijali většinou zcela spontánně. Při práci na dopravní studii, kterou později nazvali Naše cesta, si byli vědomi své zodpovědnosti. Bylo patrné jejich zapálení pro věc. Pořizovali fotodokumentaci, vše sledovali nejen z pohledu chodce, ale také řidiče. Zjistili, že řidiči některé značky nevidí, protože jim brání ve výhledu sloup nebo autobus stojící na zastávce. Další činnost už si žáci organizovali zcela samostatně. Po návratu do školy pracovali na konečné podobě studie, promýšleli možná řešení, zakreslovali do mapy úpravy, které by bezpečnost cesty do školy zvýšily. V reflexi většinou říkali, že vyznačená kritická místa byla opravdu nebezpečná, že je překvapil pohled očima řidičů a že se opravdu každý snažil spolupracovat, každý svědomitě pracoval na svém úkolu.

Řízený rozhovor – už během práce na projektu žáci zjišťovali, jak je organizována samospráva v obci a na koho se mohou jako občané obrátit. Někteří z nich měli povědomí o tom, kdo to je aktivní občan. Uváděli, že jejich rodiče se o dění v obci zajímají, že je to důležité, že tak mohou některé věci ovlivnit. Dohodli se, že se studií seznámí paní starostku.

Mimořádné zasedání obecního zastupitelstva – v řeči v roli starostky bylo shrnuto vše, co jsme dosud společně prožili.

Hledání argumentů žákům ztížila další informace paní starostky o rozpracovaných akcích v obci. Téměř všichni se opravdu vcítili do role zastupitelů a zaujatě ve skupinách diskutovali a hledali důvody pro – uváděli např.: je potřeba snížit počet aut před školou - je potřeba, aby děti do školy chodili pěšky, jde o život a proti – uváděli např.: chodců je málo - každý jezdí většinou autem - důležitější je kanalizace - když nebude nové hasičské auto, může shořet dům. Při prezentaci se zástupci obou skupin snažili, zaníceně vysvětlovali a přesvědčovali. Byli rádi, že mají čas a mohou si vše ještě jednou před hlasováním promyslet.

Alej – žáci ve špalíru sdělovali své ANO – provést a NE – neprovádět. Hlasy nebylo třeba za žáky počítat; byli tak napnuti, že si hlasy počítali sami na prstech. Hlasité jóóóó, chodníky budou, ukončilo hlasování v poměru 17 : 3 pro realizaci navržených úprav. V reflexi někteří uváděli, že doma kanalizaci ještě nemají, že na ni čekají, že chodníky počkají. Také se jeden po druhém vyjadřovali k tomu, jak bude asi hlasovat zastupitelstvo obce. Většina z nich dospěla k názoru, že nejspíš chodníky ani přechody nebudou.

Zastupitelům žáci vzkazovali např.: chodec je každý, udělejte něco pro bezpečí vašich dětí, vybudujte chodníky, zlepšíte tím životní prostředí, i vám se to může stát.

Příběh byl ukončen tak, jak byl započat - telefonickým rozhovorem žáka s maminkou. Z replik mohli žáci vyvodit a většina také vyvodila, jaké opatření pro bezpečnou cestu svých dětí do školy rodiče v našem příběhu udělali.

### **Závěrečné hodnocení plánu a jeho realizace**

V tomto projektu jsou metody dramatické výchovy uplatněny strategicky. Celý projekt je vystavěn na základě smyšleného příběhu, který zná předem učitel, nikoliv žáci. Produkt projektu, dopravní studie Naše cesta, vzniká v rámci činnosti postav uvnitř příběhu. Příběh zde má zásadní význam. Jeho motivačním faktorem je jednak věk obou chlapců, kteří jsou stejně staří jako žáci a také současný svět a prostředí, ve kterém se příběh odehrává. Jednotlivé kroky směřující k řešení problémové situace, zajištění bezpečné cesty do školy, jsou pevně provázány. Příběh tak umožňuje žákům problém

zkoumat v bezpečí fiktivního světa, z něhož mohou vystoupit, uvědomit si souvislosti a porovnat je se svými zkušenostmi.

Tento dvoudenní projekt, jemuž předcházelo tematické vyučování zaměřené na dopravní výchovu, byl završením tohoto tématu.

Projekt byl realizován ve dvou blocích po čtyřech vyučovacích hodinách s časovým odstupem dvou dnů. Blokovaný časový plán byl dodržen.

Atmosféra ve třídě byla příjemná, přátelská a tvůrčí. Mnozí žáci se těšili a byli zvědaví, kam je společné chvíle zavedou. Na aktuální situaci ve skupině bylo možné reagovat pružně.

I v tomto projektu byly splněny cíle, které byly stanoveny při jeho plánování.

Pohybové aktivity v úvodu projektu svou motivací respektují jeho téma. Základem příběhu je telefonický rozhovor. Jeho prostřednictvím, i přes vyrušení chlapci „vtipálky“, se podařilo „vtáhnout“ do příběhu téměř všechny žáky. Situaci, kterou si představovali, že se chlapcům udála, měli možnost přehrát ve skupinových etudách. U některých žáků bylo patrné, že se s touto technikou setkávají poprvé.

Další aktivitou byla tvorba tří živých obrazů, fotografií z místa události. Zde bude potřeba scénář upravit, instrukci pozměnit. Až v průběhu realizace vyplynulo, že pokud by to měly být tři po sobě následující fotografie, které zachycují situaci těsně před ní, při a těsně po ní, měly by v nich vystupovat také stejné postavy. Zápal a zaujetí žáků pro věc pomohly celou situaci vyřešit, vůbec nebylo třeba do jejich činnosti zasahovat, dokázali si poradit sami.

Díky použitým metodám dramatické výchovy v projektu měli žáci možnost zkoumat problém z několika stran. V roli chlapců Jendy a Petra mohli jejich cestu do školy prožít na vlastní kůži. V roli rodičů dostali příležitost nahlédnout na situaci jejich očima. Očima těch, kteří jsou za ně zodpovědní a ke kterým je váže citový vztah. Příležitost podívat se na situaci z dalšího možného úhlu pohledu, získali vstupem do role odborníků na bezpečnou dopravu - tentokrát pohledem nezúčastněným a objektivním, pohledem zvenku.



Informace, které jim v roli zastupitelů poskytla starostka obce těsně před samotným rozhodnutím - zda realizovat či nerealizovat úpravy navržené v dopravní studii, daly žákům možnost ještě další změny perspektivy.

Projekt byl úspěšný. Během jednotlivých činností bylo patrné, že žáky zaujal. Použité metody dramatické výchovy umožnily žákům využít přirozeného pozorování blízkého prostředí a života v něm a přispěly tak k získání praktické orientace v obci nejen z hlediska dopravy, ale i v souvislosti s aktuálními událostmi ve veřejném životě a podpořily jejich zájem o věci veřejné.

Tento projekt se stal prvním krokem k otevření skutečné veřejné diskuze na téma bezpečnost chodců v obci.

### **6.3. Projekt Náš třídní kalendář**

#### **Charakteristika skupiny**

Projekt byl realizován ve II. třídě málotřídní školy ZŠ a MŠ Čisovice. Tuto třídu navštěvuje 6 dívek a 12 chlapců, tj. celkem 18 žáků druhého ročníku. V době realizace bylo ve škole přítomno 16 žáků.

Žáci této třídy jsou zvyklí pracovat metodami dramatické výchovy od prvního ročníku. Všichni se na lekce dramatické výchovy moc těší, dle informací rodičů je jejich děti nutí měnit domluvené návštěvy lékaře, zkrátka nesmí chybět. Většina z nich sportuje, někteří hrají na hudební nástroje nebo navštěvují výtvarně zaměřené kroužky. Vzhledem k tomu, že ve skupinách pracují poměrně často, jsou na práci vyžadující soustředění, samostatnost i sebekázeň zvyklí. Jen někdy mají díky kamarádským vztahům problémy domluvit se při jejich tvoření.

#### **MOTIVACE**

#### **Strukturované drama Staroměstský orloj**

Dramatu předcházelo tematické vyučování na téma Povolání – dříve a dnes. Je velmi důležité, aby žáci měli představu o povoláních a řemeslech v dnešní době a v minulosti.

## Kontext

Téma: Pražský orloj.

Téma vzniklo na základě otázky žáků při jedné z návštěv představení Národního divadla, zda se také někdy půjde třída podívat na orloj. Bylo zařazeno do Prvouky, okruh Lidé a čas, témata – současnost a minulost v našem životě – báje, mýty, pověsti – orientace v čase a časový řád.

## Cíle a úkoly realizovaného dramatu

Úkolem dramatu bylo umožnit žákům prostřednictvím prožitku seznámit se s pověstí Staroměstský orloj, získat nové poznatky o významné české kulturní památce, uvědomit si souvislosti a porovnat je se svými zkušenostmi.

Dalším záměrem bylo přiblížit jim dobu, kdy byl Staroměstský orloj sestrojen, probudit v nich touhu po poznání a vzbudit jejich zájem o pověst, jako objekt jejich čtenářského či posluchačského zájmu.

### Oborové cíle

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

- žák se seznámí s pověstí Staroměstský orloj
- žák na příkladech porovná minulost a současnost
- žák ve spolupráci s ostatními získá nové poznatky o Staroměstském orloji
- žák získá představu o osobnosti mistra Hanuše
- žák vyjádří svůj vztah ke zjištěným faktům a souvislostem, zaujme k nim vlastní postoj
- žák využívá získané informace, jako zdroj k pochopení minulosti.

### Osobnostně-sociální cíle

- žáci spolupracují ve skupině

- žáci se učí v rolové hře vnímat svět očima druhého
- žák prezentuje své návrhy a návrhy skupiny
- žáci spolu vzájemně komunikují a dodržují pravidla komunikace
- žák rozvíjí schopnost řešit problémy
- žák si uvědomuje hodnotu jedince.

### **Dramatické cíle**

- žák přijímá hru a respektuje pravidla
- žák rozlišuje herní a reálnou situaci
- žák spontánně vstupuje do role
- žák se zapojí do skupinové improvizace
- žák respektuje učitele v roli
- žák vyjádří hlasem a pohybem danou situaci
- žák se učí zvládat jednoduché role (živý obraz, etuda)
- žák prezentuje informace získané z textů
- žák se aktivně zapojuje do diskuze
- žák reflektuje svůj zážitek.

### Použité metody a techniky:

- motivovaná chůze
- hra s pravidly
- skládání obrázku
- brainstorming
- učitel v roli
- žák v roli
- živé obrazy, společný živý obraz

- připravená /nepřipravená improvizace
- alej
- předávaná řeč
- reflexe
- čtení, řízený rozhovor, vyprávění, diskuze

### Námět

Námětem byla pověst Staroměstský orloj, kterou ve své knize Staré pověsti české sepsal Alois Jirásek.

**Časový rozsah:** cca 180 minut

### Pomůcky

Vhodný prostor se vytvořil přesunutím lavic a židlí. Společné reflexe probíhaly v kruhu na polstrovaných sedácích.

- Knihy:

HORSKÝ, Zdeněk. *Pražský orloj*. Praha: Panorama, 1988. Pragensia (Panorama)

JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české*, SNDK, Praha 1961

MALINA, Jakub. *Praha esoterická/ / Staroměstský orloj*. Praha: Eminent, 2005. ISBN 8072812025.

MANDELOVÁ, Helena. *České země za vlády Lucemburků: zrození země Koruny české*. Ilustroval Pavel MAJOR. Praha: Albatros, 1993. Dějiny v obrazech. ISBN 80-00-00403-8.

(dobové obrázky)

- CD se středověkou hudbou - Středověká hudba Quercus - La Rotta - YouTube. *YouTube* [online]. Dostupné

z: <https://www.youtube.com/watch?v=MmSp3jSjlk>

- barevný obrázek orloje (A2) rozstříhaný na 4 části (země, voda, vzduch, oheň) – puzzle

Panoramatické puzzle DINO 1000 dílků - Staroměstský orloj | Puzzle-puzzle.cz. Úvodní strana | *Puzzle-puzzle.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.puzzle-puzzle.cz/zbozi/1000-dilku-staromestsky-orloj-4799>

- papírky čtyř barev

- triangl

- lepidlo do každé skupiny, papíry A4, balicí papír, fixy dvou barev, „žvýkačka“ k připevnění, psací potřeby

- kostýmní znak učence, primátora a mistra Hanuše

- faktické informace – čtyři texty (pro každou skupinu)

Pražský orloj - The Prague Astronomical Clock[online]. Dostupné z: <http://www.orloj.eu/>

- názvy a obrázky figur - Pražský orloj - The Prague Astronomical Clock[online]. Dostupné z: <http://www.orloj.eu/>

## Scénář

### 1. Naladění skupiny, rozezhřátí

Technika: **motivovaná chůze**

Pomůcky: žádné.

Popis činnosti: chůze podle instrukce učitele.

Instrukce: „Nyní se budete pohybovat podle mých pokynů. Nejprve se postavte a zkontrolujte si správné držení těla. Jděte volnou chůzí, plně se soustředíte pouze na své tělo.“ Dále chůze jako: král, obchodník - má radost, že prodal zboží, chudák – nemá práci a má dlouhou chvíli, nudí se, důležitý radní – spěchá na zasedání městské rady, duchovní (kněz) – důstojně vykračuje, nikam nespěchá, kameník – vrací se velmi unavený domů, vynálezce – hovoří s ostatními o svém vynálezu.

Technika: **hra s pravidly**

Pomůcky: pro polovinu hráčů šátky.

Popis činnosti: žáci hrají obměnu hry Na slepou bábu.

Instrukce: „Vytvořte dvojice a určete si poznávací zvukový signál (např. krá). Nyní se rozdělte na dvě skupiny tak, aby každý z dvojice byl v jiné. Jedna skupina si zaváže oči (slepá bába), druhá se rozptýlí po prostoru. Úkolem je, aby slepá bába na základě dohodnutého zvukového signálu našla svoji dvojici. Poté si skupiny role vymění.“

## 2. Motivace

Technika: **řízený rozhovor, vyprávění**

Pomůcky: CD se středověkou hudbou 14. - 15. století, dobové obrázky vztahující se k době Václava IV. a přibližující život v této době.

Popis činnosti: Učitel pustí hudbu z doby Václava IV., žáci si představují dobu, ze které může být. Následuje společná diskuze a přiblížení života této doby prostřednictvím dobových obrázků.

Instrukce: „Lehněte si a zavřete oči. Já vám teď pustím hudbu, která nás přenese do doby, ve které se náš příběh odehrává.“ ... Následuje rozhovor v kruhu. „Jak na vás hudba působila? ... Jaké představy ve vás vyvolala?... Poznali byste dobu, ve které se dnes ocitneme?“ Učitel upřesňuje a ukazuje dobové obrázky... „V době Václava IV. – v době, kdy byly budovány hrady, kdy se rozvíjela města, v Praze pokračovala výstavba katedrál. Tehdy ve městech pracovali lidé, kterým se říkalo řemeslníci – pekaři, řezníci, perníkáři, výrobci nástrojů nebo zbraní, kameníci. Také jste zde mohli potkat konšely (radní), měšťany, hvězdopravce, učence, vynálezce.“

Technika: **živé obrazy** (připravená improvizace) - práce ve skupinách

Pomůcky: žádné.

Popis činnosti: Žáci se rozdělí do skupin (asi po 5) a zahrají si na vynálezce, sestrojí (vytvoří) ze svých těl stroj – jaký, na co, proč. Na zvukový signál obraz rozehrájí. Úkolem ostatních skupin je poznat na co je, co dělá.

Instrukce: „Nyní budeme pracovat ve skupinách, rozdělte se do skupin po 5. Pokusíme se přenést do dílny vynálezce, který právě vytvořil nový stroj. Ve skupinách se teď domluvte a ze svých těl takový jeden stroj – jeho obraz - vytvořte. Společně pak do jednotlivých dílen nahlédneme. Na zvukový signál (zde tlesknutí) se váš nehybný stroj rozpohybuje a poté opět po jeho zaznění zastaví. Ostatní skupiny se pokusí poznat co je to za stroj a k čemu slouží.“

### 3. Úvod do tématu

Technika: **skládání obrázku** – skupinová práce

Pomůcky: lístečky čtyř barev k rozdělení do skupin, 4 obálky (pro každou skupinu jedna) – v každé jedna ze čtyř částí orloje (země, voda, vzduch, oheň) rozstříhaná na puzzle, do každé skupiny lepidlo, nůžky, papír A4.

Popis činnosti: Žáci jsou na základě barevných lístečků rozdělení do 4 skupin, skládají puzzle a lepí na papír.

Instrukce: „ V této době také byly dokončeny práce na přestavbě Staroměstské radnice, byla dokončena věž a vytvořeno věhlasné dílo. Jaké? To bude nyní vaším úkolem zjistit. Každý si teď vytáhne barevný lísteček. Ti, co mají lístečky stejné barvy, budou nadále pracovat spolu ve skupině. Každá skupina ode mě dostane obálku s rozstříhaným obrázkem. Úkolem skupin je obrázky složit a nalepit na papír. Ten pak zastříhnout podle velikosti nalepeného obrázku. S obrázkem pak přijdete do kruhu a posadíte se. Obrázek ostatním skupinám neukazujte.“

Technika: **brainstorming**

Pomůcky: arch balicího papíru, skupinami sestavené obrázky, fixy jedné barvy, „žvýkačka“ k připevnění papíru.

Popis činnosti: Žáci ze svých čtyř obrázků sestaví a nalepí obraz Staroměstského orloje na arch balicího papíru. Poté říkají a píší (popř. píše učitel), co je k tomu

napadá (vše fixem jedné barvy). Po přečtení arch učitel připevní na viditelné a volně přístupné místo (na tabuli).

Instrukce: „Každé skupině se podařilo obrázek složit. Váš obrázek je pouze částí jednoho velkého obrazu. Poznali byste už teď, co je na obraze? Proč si to myslíte? Na základě čeho tak usuzujete?“ Jednotlivé skupiny postupně sdělují ostatním své názory. „Uvidíme, zda byly vaše předpoklady správné. Nyní společně z obrázků sestavte jeden obraz a nalepte jej doprostřed připraveného archu papíru.“ ..... „Víte, co je na obrázku? Jaké věhlasné dílo bylo tedy v této době vytvořeno?“....“Nyní napřed nahlas řekněte a poté k nalepenému obrazu napište, co vás k němu napadá. Arch pak pověsíme na tabuli.“

## Přestávka

### 4. Vtažení do příběhu

Technika: **četba textu** – úvodní část pověsti Staroměstský orloj (str. 169)

Pomůcky: kniha Aloise Jiráska Staré pověsti české – pověst Staroměstský orloj.

Popis činnosti: Učitel seznamuje žáky se začátkem příběhu.

Instrukce: „K našemu orloji se váže pověst, kterou sepsal spisovatel Alois Jirásek ve své knize Staré pověsti české (učitel dětem ukáže knihu). Já vám teď úvod příběhu přečtu.“

„Ani sněm zemanů a měst nebyl položen do Staroměstské radnice, ani valná obec nebyla tam svolána, aniž důležitý soud nějaký tam konán, a přece valem se hrnuli lidé k radnici, a ne chvíli, ale od božího rána, po celý den. A kdo sem přišel, tomu se nechtělo odtud; stál tu a čekal dlouhou chvíli, hodinu i více, a ne volně a v pohodlí, nýbrž v hrozném tísní zástupů.

Tlačilot se všechno k věži radnice, kdež byl ten div divoucí, nový orloj, o němž šly takové řeči. Povídalot se o něm po všech pražských městech, ve dvoře králově, v panských domech i v sousedských jizbách, v krčmách i na ulici, všude, že ten staroměstský orloj jest ne jako jiný orloj, ale že je tak divný a znamenitý, že jistě je nad jiné všechny orloje na světě.



Měšťané, řemeslníci, ženy staré, mladé, studenti v pláštích, všichni se před radní věží tlačili, na špičky vystupovali, hrdla natahovali, oči vyvalovali. Kol radnice šuměla, hlučela směsice hlasů, neúnavná, ustavičná jako hučivý proud.“ ..... „ Porozuměli jste textu? ... Víte už, kde orloj stojí? ..... Kde ho tedy najdeme? .... Byli jste se na něj podívat?“

**Technika: živé obrazy (nepřipravená improvizace), učitel v roli učeného mistra (učitele)**

**Pomůcky:** arch s obrazem orloje, kostýmní znak učence.

**Popis činnosti:** Všichni se sejdou před orlojem - žáci jsou v roli někoho z té doby, mlčí. Vytvoří společný nehybný živý obraz. Na učitelův dotek jejich postavy ožijí, říkají, kdo jsou a proč přišli. Další dotek je opět znehybní. Na zvukový signál všichni současně rozehrají živý obraz, učitel vstupuje do role učence (učeného univerzitního mistra), který debatuje s ostatními. Obraz se stává nehybným po vyslovení jména mistra Hanuše.

**Instrukce:** „ Nyní se přeneseme do doby, kdy byl vytvořen orloj. Sejdeme se všichni před orlojem a vy se teď stanete lidmi z našeho příběhu, kteří se tlačí před věží a zvedají hlavy k orloji. Vymyslete si, kdo jste a proč jste sem přišli, co obdivujete nebo neobdivujete. Vytvoříte společný nehybný tichý živý obraz. Koho se dotknu, promluví, řekne, kdo je a proč přišel. Na další dotek opět znehybní. Až tlesknu, ožijí všechny vaše postavy současně.“

Zde se do debaty zapojuje učený mistr (učitel v roli) – zastupuje ty, kteří sice orloj - samotný hodinářský stroj a vše, co ukazuje, uznale obdivují, ale ostatním figurám – kohoutu, smrti, starci a tatrmanům se vysmívají, protože jsou vytvořeny jen k pobavení a slouží jako divadlo pro obecní lid. Všichni společně diskutují. Jeho zvoláním: „ Z radnice vychází konšelé a s nimi i otec a mistr nového orloje, sám mistr Hanuš!“ , se obraz stává nehybným – štronzo. Na zvukový signál všichni vystupují z role. .... „ Až uslyšíte ... mistr Hanuš... obraz opět znehybní. ...Až tlesknu, stanete se opět sami sebou a vrátíte se na koberec do kruhu.“

**Technika:** **seznámení s faktickými informacemi** o Staroměstském orloji, **žáci v roli** - mistr Hanuš podává výklad o svém díle.

**Pomůcky:** 4 obálky s informacemi o částech orloje (země, voda, vzduch, oheň), kostýmní znak mistra Hanuše.

**Popis činnosti:** Práce ve skupinách (stále stejných). Žáci získávají informace z textů připravených učitelem. Následně u obrazu orloje se jeden z každé skupiny (zvolený zástupce) stává mistrem Hanušem a podává ostatním výklad o své části orloje.

**Instrukce:** „Nyní se vraťte do vytvořených skupin. Každá skupina dostane obálku s informacemi o části orloje, kterou skládala. Vaším úkolem je dozvědět se o ní co nejvíce. Pak si zvolíte jednoho zástupce, který se stane mistrem Hanušem a podá ostatním výklad o vaší části orloje. Zde pod orloj pokládám jeho kostýmní znak.“  
.....“ Prosím postupně zástupce skupin k orloji. Oblečením kostýmního znaku se stáváte mistrem Hanušem, jeho sundáním jste opět sami sebou. Prosím mistra Hanuše, aby nám podal výklad o části orloje *Země* ... . Učitel: „Děkujeme, mistře, vaše dílo je opravdu obdivuhodné a znamenité.

Je chloubou našeho města. Hotový zázrak!“

**Technika:** **četba textu** – další část pověsti Staroměstský orloj (str. 172)

**Pomůcky:** kniha Aloise Jiráska Staré pověsti české – pověst Staroměstský orloj.

**Popis činnosti:** Učitel čte text z knihy.

**Instrukce:** „Pověst o pražském orloji rozlétna se po všech zemích české koruny a dál za její hranicí, do cizích krajin. Každý, kdo do Prahy přijel, spěchal podívat se na orloj a každý pak nesl jeho chválu dále do svých končin.

Již přišli také poslové z různých měst, domácích i z cizozemsko, požádat mistra Hanuše, aby jim zhotovil podobné hodiny. Tu již strach padl na primátora a staroměstské konšely. Žádnému na světě nechtěli dopřáti té chlouby, jen Praha samojediná měla mít slavné to dílo, její orloj měl zůstat jediným na světě.

I sešli se primátor a konšelé na radnici na tajné schůzi.“

## 5. Zkoumání a řešení problému

**Technika: tajná rada konšelů (připravená improvizace s učitelem v roli)**

**Pomůcky:** židle (předměty, které jsou k dispozici v místnosti), kostýmní znak primátora.

**Popis činnosti:** Žáci společně vytvoří z dostupných věcí v místnosti jednací síň, kde probíhá tajná rada. Žáci vstupují do role konšelů a učitel do role radního. Konšely primátor rozdělí na polovinu. Jedna hledá argumenty proč umožnit a druhá proč zabránit mistru Hanuši postavit orloj i jinde.

**Instrukce:** „ My se teď společně přeneseme na radnici. V jednací síni se právě na tajnou radu sešli všichni konšelé. Usazením na židle se stáváte konšely, očekáváte příchod primátora.“ Učitel v roli primátora: „ Bud’te vítání! Ctihodní konšelé, radní Starého města, svolal jsem vás dnes v tuto tajnou schůzi, abychom se poradili, neb na mou mysl starostná myšlenka ulehla. Mám obavu, že by mistr Hanuš ještě jinam (jinde) takový orloj zhotovil, že by také jiná města mohla mítí takové dílo všeho podivení hodné. Doslechl jsem se, že je mistr pořád jen ve své dílně a něco tam robí a zkouší, že snad už na novém orloji pracuje, třeba snad ještě lepším a znamenitějším. Nyní prosím uvažujte a rokujte, jak se zachovati. Vás, konšelé (ukazuje na jednu polovinu žáků), žádám, abyste se přesunuli do těchto prostor a hledali argumenty, proč zabránit mistru Hanuši postavit orloj i jinde a vás (ukazuje na druhou polovinu žáků) žádám, abyste se přesunuli sem do těchto prostor a hledali argumenty proč umožnit mistru Hanuši postavit orloj i jinde.“

**Technika: hledání argumentů**

**Pomůcky:** papír, psací potřeby, kostýmní znak primátora.

**Popis činnosti:** Konšelé, žáci v roli, se radí, hledají argumenty, zapisují je na papír. Poté si zvolí jednoho, který je primátorovi přednese.

**Instrukce:** „ Žádám obě skupiny, aby k úkolu přistupovaly se vší důležitostí. Až budete mít své argumenty sepsány, váš zástupce (z každé skupiny jeden) mi je přednese. Po zaznění zvukového signálu se posad’te na svá místa. Jednání rady bude pokračovat.“

**Technika: prezentace argumentů (připravená improvizace)**

**Pomůcky:** triangel (zvukový signál), kostýmní znak primátora.

**Popis činnosti:** Jednání rady pokračuje prezentací a obhajobou argumentů skupin konšelů. Primátor zvažuje, jak se rada zachová.

**Instrukce:** Primátor: „Žádám zástupce konšelů, aby předstoupili a sdělili mi své argumenty. Nejdříve ať před radu předstoupí zástupce těch, kteří hledali argumenty proč dovolit mistru Hanuši postavit orloj i jinde. .... Děkuji, váha vašich argumentů je opravdu veliká. ... Nyní žádám zástupce druhé skupiny. Předstupte a sdělte nám své argumenty, proč zabránit mistru Hanuši postavit orloj i jinde..... Děkuji, i vaše argumenty mají velkou váhu. ...

Vyslechl jsem všechny vaše argumenty. Jejich váha je opravdu veliká. Tak veliká, že nevím, ke které straně se přiklonit. Proto jsem se rozhodl, že každý vyslovíte svůj soud. Nyní prosím každého jednoho z vás, aby se na chvíli zamyslel a zvážil, jak se sám za svou osobu zachová. Já tak budu mít jistotu, jaký soud mám za radu vyslovit. Nyní na chvíli odejdu, vy rozmýšlejte. Až se vrátím, každý z vás mi oznámí svůj soud.“

## **6. Rozhodování**

**Technika: alej – děti i učitel v roli**

**Pomůcky:** kostýmní znak primátora.

**Popis činnosti:** Žáci - konšelé se postaví do špalíru - aleje. Přijde primátor – učitel v roli, prochází alejí, na koho se podívá, ten mu sdělí svůj názor. Rada se zachová podle počtu názorů pro a proti.

**Instrukce:** „ Ctihodní konšelé, uvažovali jste s patřičnou důležitostí o našem problému? Zvážili jste všechny argumenty zde přednesené? Nyní tedy nastal čas, aby mi každý z vás, jeden po druhém, dal odpověď na mou otázku. Postavte se proto do špalíru, já budu procházet mezi vámi. Na koho se podívám, ten mi sdělí svůj soud. Rada se pak zachová podle počtu soudů pro a proti. Žádám vás tedy o odpověď na mou otázku: Má rada konšelů zabránit mistru Hanuši postavit orloj i jinde?“ .... „Dobře tedy, takto jste rozhodli a tak se zachová i naše rada.“

Technika: **čtení textu- seznámení se závěrem pověsti Staroměstský orloj**

Pomůcky: text pověsti Staroměstský orloj.

Popis činnosti: Učitel přečte závěr pověsti (text upraven učitelem). Společná diskuze. Zpětné zamyšlení nad jimi vytvořeným strojem, fungoval by, kdyby jedna součást chyběla?

Instrukce: „ Už víme, jak dopadlo hlasování a jak se zde naše rada rozhodla. Nyní si poslechněte, jak se dohodli konšelé v pověsti.“ .... “ Konšelé se rozhodli k hroznému činu. Jednoho večera seděl mistr v dílně a rýsoval složitý stroj. Byl tak pohroužen do své práce, že ani neslyšel, jak se otevřely dveře. Do místnosti vrazili tři muži. Mistra Hanuše svázali a oslepili. Slepý mistr se nemohl věnovat práci, která mu byla vším. Pohubl, hlava mu zbělela. Lidé ho nepoznávali. Jednoho dne se nechal zavést k orloji. Nevidoucímá očima se díval na své dílo. Pak sáhl do stroje a ten naráz ztichl. Nebylo dlouho nikoho, kdo by jeho dílo opravil.“ ... „ Jak na vás text působil? Jaké dojmy ve vás zanechal? Překvapil vás závěr pověsti?“ ... „ Když se teď zamyslíte nad stroji, které jste ve skupinách vytvořily, fungoval by vámi vytvořený stroj, kdyby jedna jeho část chyběla?

## 7. Závěrečné shrnutí

Technika: **doplňování myšlenkové mapy**

Pomůcky: fixy jedné barvy (jiné než u brainstormingu), myšlenková mapa s obrazem Staroměstského orloje.

Popis činnosti: Žáci říkají a píší (popř. píše učitel) jinou barvou fixu, co by nyní ještě doplnili do myšlenkové mapy. Tu pak připevní zpět na tabuli.

Instrukce: „Dozvěděli jste se něco nového? Změnili byste něco? Chtěli byste ještě něco připsat na arch? Pokud ano, řekněte napřed svou myšlenku nahlas a poté ji připište do naší myšlenkové mapy. Arch pak opět pověsíme na tabuli.“

## Vědomostní reflexe (tuto část lze vynechat)

Technika: **skládání obrazu – figurální orloj, skupinová práce**

Pomůcky: obálka s obrázky a názvy figur, lepidlo, papíry A4.

Popis činnosti: Učitel dá do středu kruhu obálku s názvy a obrázky figur. Žáci pracují ve skupinách (stále stejných). Vyberou si názvy a obrázky figur, které se nachází v části orloje, kterou skládali a nalepí je na papír – zvlášť figury z levé části orloje a zvlášť z pravé. Ty pak připevní na tabuli vedle myšlenkové mapy a vytvoří z nich „figurální“ orloj.

Instrukce: „Nyní opět budete pracovat ve skupinách, stále stejných. Já vám doprostřed kruhu dám obálku, ve které najdete obrázky a názvy figur, které najdeme na orloji. Každá skupina si vybere obrázky a názvy figur ze své části orloje - z té, kterou jste sestavovali jako puzzle. Ty pak nalepíte na papír – zvlášť figury z levé části orloje a zvlášť z pravé. Až budete hotoví, vytvoříme figurální orloj, ten pak můžeme pověsit na tabuli vedle myšlenkové mapy.“

### **Závěrečná reflexe**

Technika: **předávaná řeč**

Pomůcky: kostýmní znak primátora.

Popis činnosti: Žáci sedí v kruhu, učitel pokládá otázku „Co myslíte, jak by asi radní rozhodli dnes? .... Pošlu teď po kruhu kostýmní znak primátora, kdo jej drží v ruce, vysloví svůj názor.“ ....

### **Zhodnocení**

Motivovaná chůze – touto aktivitou začínají téměř všechny mé lekce dramatické výchovy. Soustředění se na své tělo, jeho srovnání, uvědomění si správného postoje, je jakousi nevyřčenou instrukcí „konec chichotání, grimas a mluvení, začínáme pracovat“. Následovala chůze naší osoby v různých náladách, poté chůze dle mých dispozic jako... Žákům se dařilo soustředit se pouze na sebe, vydrželi nereagovat na ostatní, nemluvit. Mluvení si opravdu užili, když zaníceně vyprávěli kolemjdoucím o svém vynálezu.

Hra s pravidly - v reflexi žáci dokázali docela dobře popsat své pocity, když nevidí. Uváděli, že měli strach, že do něčeho narazí – přes pokřikování ostatních bylo těžké rozeznat smluvený signál, byli bezradní – zpočátku nevěděli za kterým hlasem jít -

nevěděli, kde jsou – báli se, že upadnou. V prostoru se dokázali zorientovat až po chvílce poslouchání a vnímání pouze smluveného signálu.

Řízený rozhovor, vyprávění - žáci přiřazovali hudbu do doby králů a rytířů, připomínala jim hudbu z pohádek. Většina si s velkým zájmem prohlížela dobové obrázky, byla překvapena, jaké nástroje se tehdy používaly na stavbách, jak vypadala města, krámky, že na ulici mohli potkat prasata a slepice, jak to vypadalo v královských komnatách a domech měšťanů. Bylo potřeba vysvětlit, kdo je to hvězdopřevrtec.

Živé obrazy - žáci pracovali ve čtyřech libovolných skupinách po čtyřech. Hra na vynálezce většinu žáků doslova pohltila. Vymýšlení stroje je bavilo, práce se jím celkem dařila. Pouze jedna skupina děvčat nedodržela podmínku vytvořit jeden stroj ze svých těl, nedokázala se domluvit, vázla spolupráce. Vzhledem k malému počtu žáků ve skupině (ideálně 5 ve skupině), stali se vynálezci také součástí stroje. Jednotlivé dílny vymyslely mycí stroj, pás na přesouvání věcí, pumpovací stroj na vodu, ochraňovač. Až na ochraňovač všechny vynálezy uhodli. V reflexi říkali, že měli nápady na různé stroje, ale bylo těžké sestavit je ze svých těl.

Zde byla vyhrazena přestávka na svačinu.

Skládání obrázku, brainstorming - k rozdělení do skupin nebyly použity barevné papírky. Vzhledem k tomu, že některé další aktivity byly náročné na porozumění textu, bylo nutné vytvořit skupiny schopnostmi vyvážené. Skupinám skládání puzzlů celkem nedělalo potíže, pouze skupina, která skládala část Země, tu nejnižší, byla trochu pomalejší.

Také poznat stavbu, ze které je část obrázku, který složili, nepoznala opět skupina Země; pro poznání byla nejtěžší. Při tvorbě myšlenkové mapy většina žáků věděla, že těm velkým věžním hodinám se říká orloj. To, že je najdeme v Praze, věděli všichni. Napadalo je klenot Prahy, hodiny, slunce, chrám, čas, kostel, náměstí, budík, cinkání ... Myšlenkovou mapu jsme společně pověsili na tabuli.

Četba textu, úvodní část pověsti Staroměstský orloj - k umocnění návratu do historie a dokreslení atmosféry, bylo pro čtení, kvůli jazyku, úmyslně vybráno starší vydání Starých pověstí českých. Text je zaujal.

Živé obrazy (nepřipravená improvizace), učitel v roli učeného mistra - tuto aktivitu mají žáci rádi. Byli zde různí řemeslníci, ale také učenec a hvězdář z dalekých krajů. Hlavně mají rádi okamžik, kdy živý obraz rozehraje všichni, to si užívají. Trochu byli zaskočení tím, že se našel někdo, kdo orloj haněl.

Faktické informace, žáci v roli - potvrdila se vhodná skladba žáků ve skupinách. Díky tomu Hanušové dokázali o svém díle podat ostatním spoustu nových informací. Volba mistra Hanuše v jednotlivých skupinách byla rychlá, bez dohadování.

Tajná rada konšelů, hledání a prezentace argumentů - žáci se opravdu vcítili do role konšelů a zaujatě v obou skupinách diskutovali a hledali důvody pro – uváděli např....“ aby i ve světě věděli, jaké máme u nás šikovné lidi,... aby proslavil Čechy“, a proti - uváděli např.... ale nepřijede k nám tolik turistů, ... neprodáme tolik zboží a dostaneme málo peněz...neuživíme se.“ Při prezentaci se zástupci obou skupin snažili a zaníceně vysvětlovali, přesvědčovali. Kvitovali, že primátor nechá hlasovat a že jim dá ještě čas na rozmyšlenou.

Alej - žáci ve špalíru sdělovali své ANO - zabránit a NE – nebránit, povolit. Ani nebylo třeba hlasy za žáky počítat; byli tak napnuti, jak hlasování dopadne, že si hlasy počítali na prstech. Bouřlivé... „Jóóó, bude jenom u nás,“... zakončilo hlasování v poměru 14 : 2 pro nepovolení stavby orloje i jinde.

Četba textu, seznámení se závěrem pověsti Staroměstský orloj - žáci byli úplně zděšení závěrem pověsti. Bylo naprosté ticho. Později zaznělo rozhořčené... „To ho opravdu oslepili?... To je strašné... Vždyť přece nic neudělal... On je nechtěl podvést... Vždyť by jim ho mohl ještě vylepšit! ... „Tak už nebudou mít nic!“... Teprve teď si uvědomili, jaký následek jejich rozhodnutí dle pověsti mělo. Rozvinula se spontánní velmi živá diskuze.

Žáci pak také přemýšleli, jestli by i oni dokázali své vymyšlené stroje znehybnit tím, že by jedna součástka stroje chyběla. Usoudili, že by se to povedlo u všech.

Doplnění myšlenkové mapy - žáci doplňovali spoustu dalších myšlenek, mezi jinými byla také připsána Hanuš, astroláb, pověst, model vesmíru, Alois Jirásek, hvězdář... Mapu opět pověsili na tabuli.



Poté dlouhý čas strávili nad knihami s různým zpracováním pověsti o Staroměstském orloji. Dohodli se, že do příští čtenářské dílny si žáci přinesou další knihy pověstí, a že doma zjistí, zda se k naší obci, kraji či místu nějaká pověst neváže.

Vědomostní reflexe, skládání obrazu, figurální orloj, skupinová práce - tato část byla do projektu vložena až při samotné realizaci, protože pro žáky byl závěr příběhu tak silný, že bylo potřeba situaci něčím odlehčit. Využily se nepoužité materiály a při práci ve stejných skupinách žáci vytvořili ještě jeden orloj, tentokrát jen z figur. Mohli si tak ověřit některé z nově získaných vědomostí. Figurální orloj pověsili vedle myšlenkové mapy.

V závěrečné reflexi se jeden po druhém vyjadřovali k tomu, jak by takové hlasování tehdy konšelů, dnes radních (zastupitelů) dopadlo v dnešní době. Dospěli k názoru, že důvody, pro a proti, by byly asi obdobné. Jen polemizovali nad tím, zda by byl mistr Hanuš potrestán a když ano, tak jak.

Od orloje se žáci nemohli odpoutat celý týden. Neustále se vyptávali, nahlíželi do odborných knih, zkoumali jej na internetu, pracovali s básní o orloji. Třída také podnikla společnou výpravu za Staroměstským orlojem do Prahy. Žáci se nemohli dočkat, před orlojem pak pobíhali z jedné strany na druhou a hledali vytesané reliéfy figur, plastiky zvířat a sošek, které znali z knih. Další den ve škole shlédli animovaný film Kozí příběh – pověsti staré Prahy.

### **Závěrečné hodnocení plánu a jeho realizace**

Pro strukturované drama je velmi důležité pevné uspořádání sledu jednotlivých na základě vnitřních souvislostí propojených kroků (včetně přestávky). Námětem je pověst Staroměstský orloj, tedy uzavřený příběh. Pro samotný scénář a volbu hlavní problémové situace bylo důležité, zda už se žáci s tímto příběhem setkali nebo ne. Vzhledem k tomu, že byl pro ně příběh zatím neznámý, byla hlavní problémová situace převzata z textu pověsti.

Konšelé se rozhodují, zda dovolí mistru Hanuši postavit orloj i jinde. Nikdo z žáků pověst neznal. Faktické informace o orloji i o době, kdy vznikl, byly přizpůsobeny věku žáků, jejich schopnostem a dovednostem.

Drama se vydařilo, jednotlivé kroky se podařilo dobře vystavět. Časový plán byl dodržen a povedlo se oslovit téměř všechny žáky. Na základě vlastního prožitku se mohli

přenést do minulosti a seznámit se tak s lidmi a dobou, ve které byl orloj budován. Prostřednictvím konkrétního příběhu měli možnost prozkoumávat jednání konkrétních osob, a tak si vlastně nepřímo propojit situace, které měli možnost v příběhu prožít se skutečným životem. Animovaný film byl pro ně naučným i příjemným zážitkem.

Cíle byly splněny.

Dramatická výchova má tu výhodu, že se učitel ocitne vůči žákům v jiné poloze, než bývá v klasické vyučovací hodině. Stává se partnerem, který s nimi sdílí příběh, a spolu na něm pracují.

Díky dramatické výchově se povedlo podpořit jejich prvotní zájem o dané téma. Pomocí technik dramatické výchovy se mohli vžít do role někoho jiného a prožít část jeho života. Téma tak bylo pro žáky zajímavější a uchopitelnější.

Úspěchem bylo, že se podařilo u žáků vzbudit takový zájem o téma. Díky příjemné atmosféře i zamlklejší žáci ztráceli před ostatními ostych a dokázali se víc projevit.

O tom, že se skutečně povedlo prostřednictvím metod dramatické výchovy podnítit jejich zájem o orloj, svědčí sled následných událostí v životě třídy.

## MAPOVÁNÍ A TŘÍDĚNÍ, ŘEŠENÍ, TVORBA PRODUKTU

Žáky stále pronásledovalo tajemství orloje. V ranním kroužku, o přestávkách i doma rozvíjeli a rozpracovávali myšlenku vytvoření nějakého stroje, který by v sobě, tak jako orloj, nesl tajemství. Když jedno ráno dospěli k názoru, že se jím to nepovede, zaznělo ... „tak si vyrobíme aspoň kalendář“. Ostatní nadšeně souhlasili. Pokud nastane ve vzdělávání takový okamžik, je třeba iniciativy žáků využít a jejich zájem o věc podpořit na úkor toho, jaké učivo se má nebo nemá právě „probírat“. Třída se dohodla, že žáci příští den přinesou do školy kalendáře z domova.

Druhý den začal prohlídkou vystavených kalendářů (nikdo nezapomněl, mnozí přinesli několik). Byly zde vystaveny kalendáře různých velikostí i typů, nástěnné, stolní, kapesní, plánovací, s různou tematikou, s různými recepty, radami zahrádkářům, s fotografiemi hradů, měst, přírody nebo zvířat, s obrázky Josefa Lady.

Rozvinula se velká debata (zcela bez účasti učitele), jaký by ten náš kalendář měl být. Zda si každý vytvoří svůj, který bude mít doma, nebo zda vytvoří jeden společný, jehož kopii si vezme každý domů. Hned od počátku se shodli na tom, že to musí být kalendář společný a třídní. Kamenná huť, která pracovala na orloji, bylo přece také společenství, tak jako je jejich třída, a proto bude pouze jeden, stejně jako je jeden Staroměstský orloj, a musí v sobě také skrývat „něco“, co bude jiným utajeno.

Dál společně přemýšleli o jeho poslání a užitečnosti. Co bude obsahovat a k čemu bude sloužit. Ve třídě již totiž jeden nástěnný magnetický školní kalendář je, putuje s žáky od první třídy jako učební pomůcka, která je učí vnímat čas, změny počasí a teploty, roční období. Dohodli se tedy, že vytvoří kalendář nástěnný a bude sloužit především jako přehled jejich narozenin. Vodítkem k tomu, aby poznali, kdo se v daném měsíci narodil, bude obrázek znázorňující jejich zájmy.

Před zahájením samotné práce jsme připravili materiál a pomůcky. Žáci si odsouhlasili základní podobu každého listu. Od této chvíle nejen zcela samostatně pracovali, ale také si vše sami organizovali. Zpočátku jejich práce probíhala sice chaoticky, ale se zaujetím. Po chvíli převzal vedoucí roli jeden žák a ujal se organizace. Na jeho pokyn se žáci rozdělili podle data narození do různě početných skupinek. Protože si někteří datem narození nebyli zcela jisti, mohli nahlédnout do třídního seznamu.

Po rozdělení vyvstaly dva problémy, které bylo potřeba vyřešit; v lednu, srpnu, říjnu a listopadu se nikdo nenarodil a v prosinci se narodilo šest žáků. Nakonec se rozhodli, že ilustrace v měsících, kdy se nikdo nenarodil, bude zobrazovat aktuální stav přírody v daném měsíci a na jednotlivých listech bude pracovat vždy skupina, která svou ilustraci bude mít již hotovu. No a prosince budou dva. Vědomi si své odpovědnosti za zpracování jednotlivých listů kalendáře se pustili do práce. Nejprve vyměřili velikost ilustrace, pak pracovali na jejím provedení a až nakonec dopisovali podle vzoru přinesených kalendářů přehled dnů a označili kroužkem svá data narození.

Druhý den, když byly jednotlivé listy kalendáře hotové, žáci své práce prezentovali ostatním. Po diskuzi se shodli, že využijí volný prostor v přehledech dnů a doplní jej malým obrázkem, který charakterizuje daný kalendářní měsíc. Taký zjistili, že kalendáři chybí úvodní strana. Po chvilce debatování, se dohodli, co na ní bude a jejím vytvořením pověřili skupinu sestavenou z nejzručnějších výtvarníků třídy. Po závěrečné kontrole všech

listů bylo potřeba dohodnout jeho zkompletování. Z nabídnutých možných řešení si vybrali laminaci listů a jejich svázání provázkem. Stanovili si pravidlo, že nový kalendářní list bude vyvěšen vždy společně po ranním kroužku.

V závěrečné reflexi kontrolovali, zda kalendář splnil očekávání, která si žáci dali na začátku projektu. V následné závěrečné diskuzi žáci odpovídali na otázky: Jak se vám pracovalo? Jaké problémy vyvstaly a jak jste je řešili? Kdo a jak vám pomohl? Pomohli jste někomu vy? K vyjádření prožitků a pocitů jsme použili barometr pocitů.

A tak se vlastně samotné drama Staroměstský orloj stalo motivací pro spontánní projekt Náš třídní kalendář.

## 7. Vyhodnocení výzkumu

Výzkum byl proveden v podmínkách málotřídní školy v ZŠ a MŠ Čisovice. Škola je trojtřídní s pěti postupnými ročníky a je součástí právního subjektu, ke kterému patří ještě mateřská škola, školní družina a školní jídelna. V současnosti mají žáci prvního i druhého ročníku samostatné třídy, (I. a II.), žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku jsou spojeni ve třetí třídě (III.) Po ukončení pátého ročníku přecházejí do plně organizované základní školy nebo gymnázia. Do základní školy chodí 62 žáků a do mateřské školy 52 dětí.

Projekty byly realizovány v průběhu jednoho školního roku ve dvou třídách:

- projekt „Naše a vaše prázdniny“ byl realizován hned se začátkem školního roku ve III. třídě, kterou navštěvují žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku, a to ve dvou blocích, časově vždy tři vyučovací hodiny s týdenním časovým odstupem mezi jednotlivými bloky
- projekt „Naše cesta“ byl realizován počátkem října také ve III. třídě. Jednalo se o dvoudenní projekt (vždy 4 vyučovací hodiny) s víkendovým časovým odstupem a předcházelo mu týdenní tematické vyučování zaměřené na dopravní výchovu.
- spontánní žakovský projekt „Náš třídní kalendář“ byl realizován ve II. třídě. Realizace strukturovaného dramatu „Staroměstský orloj“, kterým byl projekt odstartován, bez návazných aktivit (návštěva Pražského orloje, zhlédnutí animovaného filmu Kozí příběh) trvala celkem čtyři vyučovací hodiny, následné navazující fáze projektu další čtyři hodiny.

Příprava jednotlivých projektů byla velmi časově náročná. Ke všem byli inspirací samotní žáci - u projektu „Naše a Vaše prázdniny“ to byly debatující skupinky žáků při zahájení nového školního roku, ranní rozhovory žáků po příchodu do školy u projektu „Naše cesta“ a u spontánního žákovského projektu „Náš třídní kalendář“ to pak byl jejich zájem o kulturní památku. Po specifikaci jednotlivých témat projektů bylo nutné se zabývat otázkami, kam by měly projekty směřovat, co by mělo být jejich cílem, co mají u žáků podpořit a rozvinout. Následovala příprava samotné kostry projektů, jejich rozfázování a zapojení metod dramatické výchovy.

Vyhodnocení výzkumných otázek:

1. Jakým způsobem lze metody dramatické výchovy včlenit do projektového vyučování?

Stanou se dramatické aktivity startem do projektu, nebo jimi bude naopak projekt vrcholit? Mohou být použity pouze jednotlivě, nebo mohou prolínat celým projektem? Lze projekt opřít o příběh? V každém z projektů jsou metody dramatické výchovy použity v různé míře a v jeho různých fázích.

V projektu „Naše a vaše prázdniny“ jsou použity jednotlivě, vzájemně neprovázané, v některých jeho fázích. Z metod dramatické výchovy zde byly uplatněny ve fázi *motivace* metody pantomimicko-pohybové - motivovaná chůze a tematizované štronzo, které sloužily v její úvodní části nejen k navození příjemného klimatu, ale také k prvotnímu uvedení do tématu projektu prožívání letních prázdnin.

Dále pak v této fázi byla využita rolová hra, kdy žáci v roli reportérů během interview získávají odpovědi na jimi zformulované otázky. Pomocí rolové hry tak byla podpořena a zajištěna komunikace mezi všemi spolužáky navzájem a žákům tak bylo umožněno ověřit si, zda získané odpovědi jsou těmi, které poskytují požadovanou informaci, zda některé otázky nebude potřeba ještě zpřesnit či upravit.

Následně užitá pantomimicko-pohybová metoda umožňuje žákům jimi vybranou odpověď prezentovat formou nehybného živého obrazu ostatním, tedy neverbální komunikací.

Metody dramatické výchovy byly v této fázi projektu použity nejen k navození tématu, ale především ke vzájemné komunikaci mezi všemi spolužáky a ke sdělení a sdílení neverbálními prostředky, tedy k jeho oživení v rovině procesu.

Ve fázi *mapování a třídění* pak byla z metod dramatické výchovy uplatněna rolová hra, žáci v roli badatelů získávají v badatelně bližší informace o různých druzích historických pramenů. Poté v roli expertů svá zjištění prezentují na přednášce o historických pramenech moderované učitelem v roli. Metody dramatické výchovy zde byly využity při získávání nových informací o historických pramenech, tedy v rovině učení.

Metody dramatické výchovy by jistě mohly být zapojeny i v dalších fázích projektu, například ve fázi *řešení* pantomimicko-pohybová metoda – živý obraz k zachycení předcházející nebo následující situace při práci s fotografií jako historickým pramenem nebo produkt projektu kniha prázdninových zážitků mohla být prezentována žáky formou živých obrazů.

Tento projekt by ale také mohl být s nepatrnými změnami realizován i bez použití metod dramatické výchovy.

Vzájemně provázané a zasazené do příběhu jsou metody dramatické výchovy v projektu „Naše cesta“, kde samotný projekt, ve všech jeho fázích probíhá uvnitř příběhu, tedy je jeho součástí. Produkt projektu dopravní studie vzniká v rámci činnosti postav uvnitř příběhového dramatu. Příběh Jendy a Petra zde má zásadní význam. Metody dramatické výchovy jsou zde využity strategicky, do procesu vtahují celou žákovu osobnost. Jejich uplatnění je zaměřeno primárně k cílům vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V úvodní části užitá pantomimicko - pohybová metoda chůze (podle rytmu, s využitím štronza) napomáhá žákům postupně se odpoutat od předcházejícího dění ve třídě a následující hra s pravidly papírový chodník navozující téma projektu, slouží k naladění a rozehrání skupiny. Repliky Jendy, učitele v roli, které žáci vyslechnou v úvodním telefonickém rozhovoru, jsou stěžejními k jejich zaujetí pro práci. Jejich motivace je pak dále umocněna přehráváním toho, co se mohlo cestou do školy klukům stát ve skupinových etudách. Samotná událost, kterou kluci cestou do školy zažili, je žákům velmi blízká jednak věkem obou chlapců, kteří jsou stejně staří jako oni, a také světem, ve kterém se příběh odehrává, tedy současností.

Postupným oživením tří skupinových živých obrazů, které zachycují okamžik samotné události, situace těsně před ní a těsně po ní, a následným přehráním celé události, je ještě dramatickost situace zesílena. V tomto okamžiku je příběh záměrně přerušen. Žáci si již vytvořili představu události, která se klukům toho dne stala. Dál užití metody dramatické výchovy dokresluje atmosféru po příchodu kluků do školy – žáci v roli Jendy a Petra, učitel v roli ředitelky školy; umožňují nahlédnout na dění v rodinách – žáci v roli příslušníků rodiny. Uvědomují si, že se jim může přihodit něco podobného. Příběhem, situací kluků, jsou zaujati. Provokuje je k další aktivitě k potřebě situaci řešit. Jednotlivé kroky směřující k řešení problémové situace zajištění bezpečné cesty do školy jsou pevně provázány. Učitel v roli ředitele školy nabízí žákům další příležitosti k prozkoumávání řešeného problému. Prostřednictvím metod dramatické výchovy tak mohou žáci v nabízených situacích nahlížet na problém z několika stran, z pohledu někoho jiného – v roli rodiče, odborníka na dopravu či zastupitele obce. Ještě před samotným hlasováním žáků v roli zastupitelů, zda přijmout navrhované řešení k zajištění bezpečí chodců v obci, přináší učitel v roli starostky obce další pohled na danou problematiku. Žáci tak mohou vidět problém v širších souvislostech tak, jak je tomu v životě. Příběh Jendy a Petra je ukončen tak, jak začal, telefonickým rozhovorem Jendy s maminkou. Z replik lze vyvodit, jaké opatření pro bezpečnou cestu svých dětí do školy rodiče v příběhu udělali. Příběh tak umožňuje žákům problém zkoumat v bezpečí fiktivního světa, z něhož mohou vystoupit, uvědomit si souvislosti a porovnat je se svými zkušenostmi.

Smyslený příběh žáků třetí třídy Jendy a Petra má pro projekt zásadní význam, je zde zejména využíván pro nalezení řešení k zajištění bezpečné cesty do školy a získání poznatků o aktivním občanství. Tento projekt by po úpravách jistě mohl proběhnout i bez použití metod dramatické výchovy, ale ochudil by ho právě o ten emocionální prožitek, který žáky přiměl vyvinout další úsilí k řešení problematické situace v obci i po jeho ukončení.

Strukturované drama, popř. lekce dramatické výchovy, mohou být úvodní částí projektu, tedy uplatněny v jeho fázi *motivace*, jak tomu bylo v tomto výzkumu u žakovského projektu „Náš třídní kalendář“. Tento spontánní žakovský projekt vznikl z podnětu žáků jako reakce na prožité strukturované drama „Staroměstský orloj“. Zkoumané téma je od prvopočátku sledováno prostřednictvím pevně provázaných metod dramatické výchovy, které jsou pro tento typ dramatu nepostradatelné. Opírají se o příběh,



pověst Staroměstský orloj, který je hrou v roli žáky zpřítomňován, a vedou k silnému emocionálnímu zasažení – rozhodnutí, zda postavit orloj i jinde.

Tyto realizované projekty zcela nepostihují všechny možné způsoby začlenění metod dramatické výchovy do projektového vyučování. Akční výzkum ještě není ukončen, některé projekty dosud nebyly realizovány – například projekt „Samota“, ve kterém je pantomimicko-pohybová metoda dramatické výchovy použita pouze jednotlivě a žáci si ji mohou na základě svých zkušeností zvolit jako jednu z cest při jeho realizaci nebo plánovaný inscenační projekt, kdy se dramatická výchova stává konkrétním typem procesu, který jasně odpovídá znakům projektu.

## 2. Jaká pozitiva využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování byla výzkumem zjištěna?

U všech projektů se podařilo naplnit stanovené cíle a vzbudit v žácích o dané téma zájem, což bylo ovlivněno nejen využitím metod dramatické výchovy, ale také jistě faktem, že volba jednotlivých témat byla inspirována samotnými žáky.

Ze závěrečného zhodnocení jednotlivých projektů vyplynulo, že užití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování podporuje aktivitu žáků a jejich aktivní spoluúčast na vzdělávání.

V úvodních částech všech projektů přispěly užití hry - např. papírový chodník, modifikovaná hra na slepou bábu či domečková honička ze systému podpůrných her a cvičení nejen k naladění a rozehrání skupiny, tedy k navození příjemné tvůrčí atmosféry, ale také k navození tématu. Dále pak jejich prostřednictvím byla ve skupině podpořena spolupráce a kooperace. Takto užití hry a cvičení napomáhají zejména k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků. V projektu „Naše a vaše prázdniny“ napomohly metody dramatické výchovy k rozvoji verbální i nonverbální komunikace, přispěly ke komunikaci žáků mezi sebou, jejich prostřednictvím měli žáci možnost dozvědět se něco nového nejen o svých kamarádech, ale i o ostatních spolužácích, se kterými své zážitky běžně nesdílejí. Tím napomohly ke sblížení kolektivu a posílení klimatu skupiny. V průběhu celého výzkumu bylo také patrné, že díky metodám dramatické výchovy se do práce ve skupině postupně zapojili i žáci s nedostatkem sebedůvěry či s učebními obtížemi, nonverbální

komunikace v improvizacích či živých obrazech není závislá na čtení ani na pamětném učení.

Zásadním prvkem podporujícím zájem, zvědavost, zodpovědnost a zapojení se žáků do práce se ukázala být na základě analýzy závěrečných zhodnocení všech projektů hra v roli – žáci v roli reportérů, badatelů, vynálezců, rodičů, dopravních expertů či konšelů, jejímž prostřednictvím získávají nejen informace, ale také příležitost vyzkoušet si argumentovat jimi v bezpečném prostředí fikce. Hra v roli byla ve všech projektech využívána nejen jako prostředek motivace a učení, ale také jako prostředek uměleckého sdělení. Dalším pozitivním prvkem, který dramatická výchova přináší do projektového vyučování, je příběh. Ať smyšlený příběh Jendy a Petra v projektu „Naše cesta“ či příběh přejatý z literatury, pověst Staroměstský orloj, užitý ve stejnojmenném strukturovaném dramatu projektu „Náš třídní kalendář“, přinesly do projektového vyučování emocionální prožitek. Zpřítomňováním obou příběhů prostřednictvím metod dramatické výchovy byli žáci vtaženi do procesu celou svou osobností. Dostali tak možnost stát se nejen spoluvůrci konání postav, příběh prožít, ale také prostřednictvím nabízených situací nahlížet na problém z několika stran, z pohledu někoho jiného, vidět ho v širších souvislostech tak, jak je tomu v životě.

Užité metody dramatické výchovy, zejména improvizace a hra v roli, měly pozitivní dopad na zaujetí a osobní angažovanost žáků. Ve všech projektech přispěly k jejich větší motivaci při získávání informací, řešení úkolů i při práci na produktu projektu.

Příběh Jendy a Petra měl v projektu „Naše cesta“ zásadní význam. Dramatičnost situace, kterou kluci cestou do školy zažili, byla pro žáky velká. Propojení příběhu s jejich současným světem byl pro ně výzvou a provokoval je k další aktivitě. Uvědomili si, že prostřednictvím postav z příběhu zažívají něco, co se jim může doopravdy stát. Příběhem, situací kluků byli natolik zaujati, že cítili potřebu situaci řešit. Učitel v roli ředitele školy či starostky obce se pro ně stává „hereckým“ partnerem a nabízí jim další příležitosti k prozkoumávání řešeného problému, zajištění bezpečné cesty do školy. Produkt projektu - dopravní studii - prezentovali rodičům i paní starostce na skutečné schůzce rodičů. Paní starostka se přislíbila danou situací zabývat a vše projednat na nejbližším zastupitelstvu obce. Zastupitelé dle předpokladu výstavbu chodníku či jakékoli úpravy vedoucí k zajištění bezpečnosti v obci zamítli. Ukázalo se, že prožitý příběh byl pro žáky opravdu silným

emocionálním prožitkem. Natolik je aktivizoval, že své úsilí nevzdali a po čase oslovili dopisem odborníka na dopravu z BESIPu s žádostí o pomoc. V září letošního školního roku se v naší škole uskutečnilo setkání vedení školy a žáků III. třídy s odborníky na dopravní bezpečnost z BESIPu i Středočeského kraje. Společně znovu procházeli, tak jako v příběhu v roli odborníků na dopravu, kritická místa na jejich cestě do školy, představili jim jejich návrh řešení situace, jejich dopravní studii. Dopravní situace v obci byla shledána natolik nebezpečnou, že na jejím řešení začalo pracovat oddělení zajišťující dopravní bezpečnost ve Středočeském kraji. Nyní pomyslnou štafetu na cestě za bezpečnou cestu do školy přebírali od žáků rodiče. Výše popsané události, které proběhly po ukončení projektu, jsou jistě jasným důkazem toho, že užití metody dramatické výchovy byly přínosem pro žáky v projektovém vyučování.

Dalším důkazem, že užití metody dramatické výchovy probouzejí zájem žáků a aktivizují jejich činnost, je nepochybně vyústění dramatu „Staroměstský orloj“ ve spontánní žakovský projekt „Náš třídní kalendář“. Na základě vlastního prožitku se žáci mohli přenést do minulosti a seznámit se tak s lidmi a dobou, ve které byl orloj budován. Prostřednictvím konkrétního příběhu mistra Hanuše zpřítomňovaného ve hře měli možnost prozkoumávat jednání konkrétních osob, a tak si vlastně nepřímo propojit situace, které měli možnost v příběhu prožít, se skutečným životem. Sled jednotlivých kroků (použitých metod dramatické výchovy) vedl k silnému emocionálnímu zasažení – rozhodnutí, zda postavit orloj i jinde. Závěrem pověsti byli žáci úplně zděšení. Poté si uvědomili, jaký následek jejich rozhodnutí dle pověsti mělo.

Od orloje se žáci nemohli odpoutat celý týden. Neustále se vyptávali, nahlíželi do odborných knih, zkoumali jej nejen na internetu, ale také ve skutečnosti při společné výpravě do Prahy. Tajemství orloje je nenechalo v klidu, stále je pronásledovalo.

Ve škole i doma rozvíjeli a rozpracovávali myšlenku vytvoření nějakého stroje, který by v sobě, tak jako orloj, nesl tajemství. Když jedno ráno dospěli k názoru, že se jim to nepodaří, přišli s myšlenkou vyrobit si alespoň kalendář. Prožitý příběh mistra Hanuše byl pro žáky II. třídy velmi silným zážitkem, který je natolik zaujal a zaktivizoval, že vyústil ve spontánní projekt „Náš třídní kalendář“.

Dalším pozitivem užití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování bylo poskytnutí pozitivní zpětné vazby k tematickému vyučování předcházejícímu projektu „Naše cesta“ zaměřenému na dopravní výchovu – žáci jako možné pokračování uváděli

pouze situace zaviněné někým jiným. Automaticky předpokládali, že se Jenda i Petr chovali jako ukáznění chodci dodržující pravidla bezpečného chování v silničním provozu. Pozitivní zpětná vazba byla také zaznamenána u tematického vyučování předcházejícímu projektu „Náš třídní kalendář“ zaměřeného na povolání – dříve a dnes, kdy žáci v roli někoho z doby budování orloje říkají, kdo jsou a proč přišli, uváděli pouze ty profese, se kterými se tehdy mohli setkat.

### 3. Jaká úskalí přináší využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování pro žáky?

Jedním z problémů, který se ukázal u žáků obou tříd, byla díky kamarádkým vztahům schopnost domluvit se při tvoření skupin. Lze říci, že kromě ostychu zamlklejších žáků při motivované chůzi v úvodní aktivitě projektu „Náš třídní kalendář“ bylo tvoření skupin jediným úskalím při práci skupiny žáků II. třídy.

U skupiny žáků III. třídy bylo úskalí mnohem více. Podstatnou roli zde hrála velká nesourodost skupiny, jednak z hlediska věku, ale zejména z hlediska zkušenosti s dramatickou výchovou. Neznalost metod dramatické výchovy části skupiny, žáků třetího ročníku, a také skutečnost, že do ročníku přibyli tři noví žáci, byla úskalím v počátcích naší společné práce především v projektu „Naše a vaše prázdniny“. Vzhledem k tomu, že třetina skupiny neměla zkušenost s metodami dramatické výchovy, byla na začátek projektu zařazena chůze. Zpočátku někteří, zejména chlapci třetího ročníku, dělali grimasy, smáli se, mluvili, byli nesoustředění. Postupně, díky neopětované reakci ostatních, se jim dařilo soustředit pouze na sebe. U motivované chůze bylo nutné připomenout, že nejde pouze o chůzi, ale také o výraz tváře, pohyb celého těla. Trochu problematické bylo vytvoření dvojic při tvorbě sousoší v další části. Žáci třetího ročníku v reflexi uváděli, že pro ně bylo zpočátku těžké domluvit se na situaci, která by dané téma zobrazovala. Nezkušenost žáků s dramatickou výchovou se projevila také při tvorbě živých obrazů, některé byly těžce rozpoznatelné.

Metody užívané v projektovém vyučování mohou také u žáků, kteří se doposud s dramatickou výchovou nesetkali a nejsou zvyklí takto pracovat, vzbudit pocit, že teď se může vše. Tato situace se projevila při formulaci otázek u skupinky hochů rozjařeností a počáteční neochotou spolupracovat. Důsledkem takového chování může být narušení vztah mezi žáky navzájem či partnerský vztah učitele a žáka, což vede k narušení bezpečné

tvůrčí atmosféry. Díky reakci ostatních skupin směrem k nespolupracující skupině hochů nebylo nutné do této problematické situace zasahovat, nebyl tak narušen partnerský vztah učitele a žáka.

Neukázněnost žáků se projevila i v projektu „Naše cesta“. Díky třem žákům třetího ročníku, kteří během simultánní improvizace v roli dětí tak zlobili, že je žáci v roli rodičů nebyli schopni zvládnout a domluvit se jak danou situaci řešit.

#### 4. Jaká úskalí přináší využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování pro učitele?

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že největším úskalím využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování je nezkušenost popř. malá zkušenost s dramatickou výchovou žáků a zejména učitele. Tato skutečnost se projevila především během realizace prvního projektu „Naše a vaše prázdniny“ se skupinou žáků III. třídy. Předpoklad, že užití metod dramatické výchovy bude pro žáky, kteří se s dramatickou výchovou nesetkali, něco nového, že bude pro ně tento způsob práce zajímavější a vzbudí v nich větší zájem pro další práci v projektu, se ukázal mylný. Na této situaci měl jistě podíl fakt, že do nesourodé třídy, která je tvořena žáky tří ročníků, přišli tři noví žáci. Vztahy ve třídě tak byly narušené, žáci se cítili nejistě a zmateně, což se projevilo u kluků šaškováním, snahou předvádět se a upoutat na sebe pozornost. Úskalím se v tomto případě ukázal také nepoměr mezi nadšením a zájmem učitele pro práci a očekáváním téhož od všech žáků. Zpětně se teď jeví problematické také načasování realizace projektu, i když pro téma projektu prožívání letních prázdnin se jevil právě začátek školního roku pro jeho realizaci nejpříhodnější.

Dalším úskalím je velká časová náročnost přípravy projektů. Po specifikaci jejich jednotlivých témat je nutné zvážit, kam by měly projekty směřovat, co bude jejich cílem, jakým způsobem budou metody dramatické výchovy v projektu uplatněny, co mají u žáků podpořit a rozvinout.

Z reflexe provedeného výzkumu vyplynulo, že na počátečním nezdaru práce s žáky III. třídy v projektu „Naše a vaše prázdniny“ mělo podíl několik faktorů; jejich souhrn – špatné načasování, klima třídy, nezkušenost žáků 3. ročníku s dramatickou výchovou a jejich malé zájmy, malá motivace pro společnou práci v projektu pramenící z malé zkušenosti učitele s dramatickou výchovou.

Pokud by měl být projekt realizován za stejných podmínek znovu, bylo by zapotřebí udělat několik změn. Tou první je doba samotné realizace projektu - nikoli hned po prázdninách, ale déle v průběhu školního roku, až se žáci aklimatizují ve školním prostředí, až si popovídají se svými kamarády o svých prázdninových zážitcích, tedy o několik měsíců později, jako příjemnou vzpomínku. Mezitím by bylo možné pracovat na formování vztahů uvnitř skupiny žáků dané třídy a snažit se vytvořit ve třídě spolupracující kolektiv. Pravděpodobně by bylo dobré využít metod dramatické výchovy jako prostředku, který může napomoci ke změnám v kolektivu, k jeho stmelení. Zpočátku by bylo pro nezkušeného pedagoga vhodné inspirovat se či se nechat vést již vytvořenými lekcemi zkušených lektorů dramatické výchovy, popř. využít příběhy a techniky z knihy Jak naučit děti hodnotám. Dalším faktorem, který byl úskalím v počátcích společné práce, bylo malé zaujetí, malá vnitřní motivace žáků. Nápravy v tomto ohledu lze dosáhnout úpravou plánu zejména v motivační fázi projektu, respektive použitím jiných metod dramatické výchovy nebo jejich přeskupením. Např. by mohla být v úvodu využita práce s deníkem, se zajímavou postavou či příběhem, která by žáky zaujala a motivovala je k další činnosti.

## **Závěr**

Ve své diplomové práci jsem se zabývala možnostmi uplatnění metod dramatické výchovy v projektovém vyučování, a to jak z teoretického, tak i z praktického hlediska.

V teoretické části jsou shrnuty základní poznatky o dramatické výchově a projektovém vyučování, nastíněny možnosti využití metod dramatické výchovy v jiných vzdělávacích oblastech a průřezových tématech kurikula a možného propojení dramatické výchovy a projektového vyučování.

V praktické části byl proveden akční výzkum, v rámci kterého byly realizovány tři projekty, ve kterých byly v různé míře uplatněny metody dramatické výchovy.

Ukázalo se, že metody dramatické výchovy mohou být v projektu použity buď jako jednotlivá metoda, která může být zvolena jako jedna z cest vedoucích k řešení problému, lze je použít v jednotlivých fázích projektu, kdy jsou silným motivačním prvkem, nebo dramatická výchova může jako jedna z metod prolínat celým procesem projektu. Metody také mohou být vzájemně neprovázané, pak jsou obohacením jak v rovině učení, tak v rovině vzdělávacího procesu, nebo provázané, kdy se opírají o příběhovou stavbu a jsou uzavřené s jasnou strukturou.

To, v jaké míře budou metody dramatické výchovy v projektu uplatněny, záleží jistě na jeho zaměření a cílech, kterých má být dosaženo, a také na zkušenostech žáků a pedagoga s dramatickou výchovou.

Provedený výzkum ukázal, že použití metod dramatické výchovy může projekt velmi obohatit, mimo jiné přináší do projektového vyučování i příběh. Příběh může

vycházet z reálného života, z historie, literární popř. divadelní předlohy. Skrze dramatické situace prožité v roli hrdiny nebo někoho z příběhu mohou žáci porovnat prožitky postavy s prožitky svými, se svou zkušeností. Právě tímto způsobem mohou metody dramatické výchovy přímo zasahovat do procesu projektového vyučování, do řešení problému.

Tím, že žáci vystupují a komunikují v roli postavy z příběhu, vyjadřují své myšlenky a svá rozhodnutí, je podpořeno jejich vystupování na veřejnosti. Metody dramatické výchovy tedy napomáhají žákům učit se formulovat své myšlenky, argumentovat a vyslovovat své názory v bezpečném prostředí, kdy myšlenky nesdělují žák sám za sebe, ale za toho, koho představuje. V projektovém vyučování tak podporují jejich schopnost prezentovat své výsledky.

Realizací projektů s oporou o teoretické poznatky jsem si ověřila, že s větší provázaností použitých metod dramatické výchovy v projektech se zvyšuje motivovanost, aktivita, zodpovědnost a spoluúčast žáků ve vzdělávání.

Používat metody dramatické výchovy v projektovém vyučování je přes všechna úskalí zmiňovaná v tomto výzkumu přínosné, a to především proto, že u projektů je důležitá také jejich emocionální stránka. Dramatická výchova prostřednictvím svých metod umožňuje žákům prožívání životních rolí a životních situací, obav i radostí v bezpečí ve fiktivních situacích, ale na základě zcela reálných situací skutečného života.

Provedený výzkum potvrdil, že uplatnění metod dramatické výchovy v projektovém vyučování je jednou z cest, jak žáky zaujmout, jak zvýšit jejich zájem učit se, jak je aktivně zapojit do procesu učení či jak maximalizovat jejich míru učení. Využití metod dramatické výchovy v projektovém vyučování je sice velmi časově náročné, ale vysoce aktivizační.

Téma, které je zde zpracováváno, je natolik zajímavé, že se mu chci věnovat i nadále.



## Seznam použitých informačních zdrojů

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 8. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2012. ISBN 978-80-7068-015-5.

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. 128 s. ISBN 978-80-7464-204-3.

CISOVSKÁ, Hana. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7368-879-0.

CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 127 s. ISBN 978-80-210-4580-4.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. 136 s. ISBN 80-7168-958-0.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Vzdělávání – výuka – cíle – obsah vzdělávání. Interaktivní text z obecné didaktiky*. 1. Vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 71 s. ISBN 80-7041-030-2.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1620-9.

ECLER, Pavel. *Dramatická výchova v České republice po roce 1989. Módní trend, nebo nová integrální součást školní výuky?* Pedagogika, 1998, roč. 68 (1), s. 30-36. ISSN 0031-3815.

KASÍKOVÁ, Hana. Stávat se učitelem. Jak může edukační drama napomoci?. *Tvořivá dramatika*. ISSN 1211-8001.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kolektiv. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

KUŽELOVÁ, Marie a Marie PAVLOVSKÁ. *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. 34 s. ISBN 80-210-1281-1.

LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. 2015. 154 s. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. 146 s. ISBN 80-85883-54-6.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: NIPOS ARTAMA, 2011. 149 s. ISBN 978-80-7068-001-8.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložil Helena ZYMONOVÁ. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole*. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3 s. 300-308. ISSN 0031-3815.

PETLÁK, Erich. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris, 2005. 188 s. ISBN 80-89018-89-0.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Co je a co není dramatická výchova*. *Tvořivá dramatika*, 1995, roč. VI, č. 1. ISBN 1211-8001.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 380 s.

TOMKOVÁ, Anna. *Umělecká literatura a dramatická výchova*. In: Koťátková, S., et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. s. 158-218. ISBN 80-7184-756-9.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 172 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. *Pedagogika (ISV)*. 79 s. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování: dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1995. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

WALTEROVÁ, Eliška. *Akční výzkum v podmínkách české školy*. In *Český pedagogický výzkum v současných podmínkách*. Praha: CERM, 1997, s. 26-29.

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Přeložil Eva MACHKOVÁ. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 133 s. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. 240 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

#### Internetové zdroje:

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. Dostupné z: [http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD\\_VTMP\\_KVTMP/Akcni\\_vyzkum.pdf](http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_VTMP_KVTMP/Akcni_vyzkum.pdf) [online]. [cit. 2017-8-20].

Aktuálně platný RVP ZV, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 20.08.2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Obrázky k projektu Prázdniny – skládání obrázku

Příloha 2 – Tabulka doprava k projektu Naše cesta

Příloha 3 – Faktické informace o orloji k dramatu Staroměstský orloj

## Příloha 1



Zdroj: <http://www.skhlincovka.cz/index.php?s=8&a=7>



Zdroj: <http://magazin.aktualne.cz/zakladem-prazdnin-jsou-babicky-a-tabory-shoduji-se-maminky/r~1ae0df10fd8c11e3ba9c0025900fea04/>





Zdroj: <http://press.aspen.pr/neckermann-cestovni-kancelar/tiskove-zpravy/nejlepsi-prazdniny-u-more-s-detskym-cirkusovym-programem-klaunec/>



Zdroj: <http://www.treking.cz/cestovani/jizni-tyrolsko-prazdniny.htm>

## Příloha 2

<b>Počasí</b>		
<b>Děti</b>	MŠ	ZŠ
<b>Chůze</b>		
<b>Jízda na kole</b>		
<b>Autobus</b>		
<b>Auto</b>		



## Příloha 3

### 1. SKUPINA - ZEMĚ

Hranolová věž Staroměstské radnice byla dokončena ve 14. století. Na stavbě pracovala kamenická huť Petra Parlěře.

Staroměstský orloj je rozdělen do čtyř částí, mohli bychom říct do čtyř pater. Tato patra lidé označují jako znamení čtyř živlů - jsou to země, voda, vzduch a oheň.

Dávni astrologové, alchymisté a mágové věřili, že z těchto čtyř živlů je složen celý kosmos (vesmír).

Orloj jsou složité věžní hodiny.

#### ZEMĚ: železné srdce stroje

V této části najdeme dvířka, kterými vchází orlojník ke stroji. Stroj zhotovil a vystavěl Mikuláš z Kadaně - královský hodinář a orlojník, podle plánů a výpočtů hvězdáře a učence Jana Šindela (Johannes Andrea).

### 2. SKUPINA - VODA

#### VODA: zlaté zrcadlo středověku

V této části najdeme velký zlatý kruh s kalendářem. Uprostřed kruhu je pražský znak a kolem něj je namalováno 12 velkých kruhových obrazů (alegorií) měsíců a 12 menších obrazů se znameními zvěrokruhu. Namaloval je Josef Mánes.

Kalendářní deska se otočí jednou za rok.

Vlevo je socha Filosofova a socha Anděla, který ukazuje ukazovátkem církevní svátky a datum.

Vpravo jsou sochy Hvězdáře a Kronikáře.

### 3. SKUPINA - VZDUCH

#### VZDUCH: stopy zasvěcených bratří

V této části najdeme samotný astroláb. Je to zmenšený model vesmíru.

Znázorňuje pohyb nebeských těles po obloze kolem Země. Ukazuje čas, roční doby, svítání a soumrak, fáze Měsíce.

Stroj tohoto astrolábu je starý 600 let. Je považován za nejstarší dochovaný plně funkční stroj svého druhu na světě.

Po levé straně astrolábu jsou sochy Marnivce a Lakomce. Na jeho pravé straně vidíme sochy Smrtky a Turka.

### 4. SKUPINA - OHEŇ

#### OHEŇ: svědkové nebe a pekla

V této části najdeme anděla. Ten zobrazuje království ducha.

Vedle něj jsou dvě okénka, ve kterých se každou hodinu objevuje průvod dvanácti apoštolů. Jejich průvod zahajuje vyzváněním kostlivec, který tahá za provaz.

V horní části je zlatý kohout, který každou hodinu zakokrhá.

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				